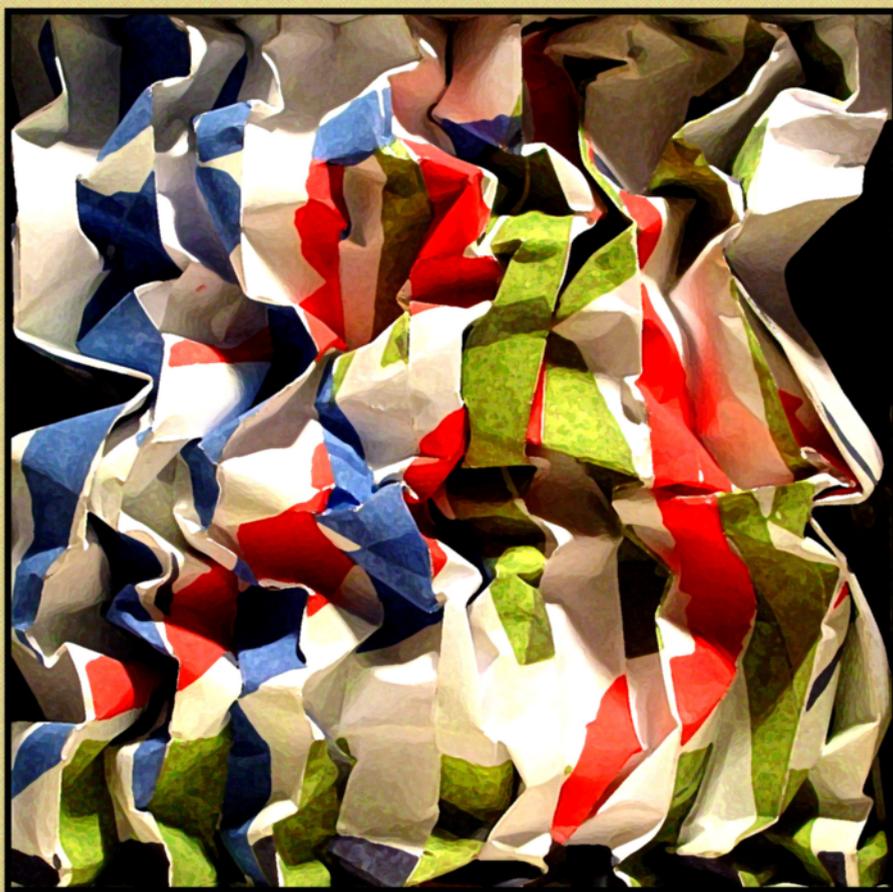


EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN

Kiki Ruano - Galo Sánchez
(Coords.)



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

*Galo Sánchez y Kiki Ruano (Coords.)
Pilar Cachadiña, Begoña Learreta, Carmen Padilla,
Miguel Ángel Sierra, Raquel Zurdo*

EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

Título: EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN

Autores: Galo Sánchez Sánchez, Kiki Ruano Arriagada (Coords.); Pilar Cachadiña Casco, Begoña Learreta Ramos, Carmen Padilla Moledo, Miguel Ángel Sierra Zamorano, Raquel Zurdo Giménez,

Ilustración de cubierta: Javier Carvajal Baños. Profesor de la Universidad de Valencia.

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.
C/ Cristo del Desamparo y Abandono, 56 41006 SEVILLA
Tlfs.: 954656661 y 954920298
www.wanceulen.com infoeditorial@wanceulen.com

I.S.B.N.: 978-84-9823-852-5

Dep. Legal: SE-5763-2009
©Copyright: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.
Primera Edición: Año 2009
Impreso en España: Publidisa

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SOBRE LOS AUTORES

Galo Sánchez Sánchez

Doctor en Ciencias de la Educación y licenciado en Educación Física.

Experiencia docente en los diferentes niveles de la enseñanza, y especialmente vinculado a la formación inicial y permanente del profesorado en el área de Educación Física.

Sus líneas de investigación principales se centran en la Expresión Corporal y otros lenguajes expresivos y en la Danza Educativa.

Profesor Titular en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca.

Kiki Ruano Arriagada

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, licenciada en Educación Física.

Experiencia docente en los diferentes niveles de la enseñanza, y especialmente vinculada a la formación inicial y permanente del profesorado en el área de Educación Física.

Ha impartido docencia en master relacionados con el área de Educación Física y Salud y en cursos de formación en Expresión Corporal en diferentes ámbitos.

Profesora de Expresión Corporal en la Universidad Europea de Madrid.

Pilar Cachadiña Casco

Doctora y Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, especialidad Educación Física.

Begoña Learreta Ramos

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid; licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid y diplomada en Profesorado de EGB por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha impartido Educación Física en las distintas etapas del Sistema Educativo. Está vinculada a la formación permanente del profesorado de Educación Física y ha coordinado y participado en diferentes obras relacionadas con Expresión Corporal y Didáctica.

Actualmente es profesora de Didáctica de la Educación Física en la Universidad Europea de Madrid.

Carmen Padilla Moledo

Licenciada en Educación Física y con formación y experiencia docente en Expresión Corporal y Danza. Profesora Titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Cádiz. Directora y profesora en diferentes cursos de postgrado, Jornadas y cursos de formación sobre la temática “Expresión Corporal y Danza” en Universidades españolas, europeas y sudamericanas, así como en Centros de Formación del Profesorado y otros organismos.

Miguel Ángel Sierra Zamorano

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, licenciado en Educación Física, diplomado en EGB.

30 años de experiencia docente en los diferentes niveles de la enseñanza, y especialmente vinculado a la formación inicial y permanente del profesorado en el área de EF.

Ha participado y participa como profesor en cursos de doctorado.

Líneas de investigación: Epistemología e Historia de la Educación Física y la Expresión Corporal en Educación Física.

Ha dirigido dos Tesis Doctorales relacionadas con la Expresión Corporal. Actualmente está dirigiendo otras dos tesis doctorales relacionadas con el cuerpo y con la formación permanente del profesorado.

Profesor Titular en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Raquel Zurdo Giménez

Licenciada en Educación Física.

Experiencia docente en el área de Expresión Corporal y Danza, participando como profesora en distintas Jornadas y cursos desarrollados en diferentes Universidades españolas, centros de formación del profesorado y otros organismos, y como directora de varios grupos de Danza.

Profesora de Educación Física de Enseñanza Secundaria y Bachillerato.

*A Ana Pelegrín, en reconocimiento y admiración a sus años
de labor educadora y a su tiempo de dedicación amorosa
a acompañarnos en nuestro crecimiento personal
y profesional*

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

ÍNDICE

Prólogo.....	15
Introducción	17

Parte I.- EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO 1.- PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL.....	23
<i>Begoña Learreta Ramos.</i>	

1. Introducción.....	23
2. Metodología de investigación.....	25
3. Contribuciones de los informantes	27
3.1. Diferentes interpretaciones de la Expresión Corporal	28
3.2. Beneficios de la Expresión Corporal que superan la dimensión motriz del sujeto	30
3.3. Distintos enfoques en la interpretación y aplicación de la Expresión Corporal	34
3.4. La importancia conferida al contenido como elemento curricular	39
3.5. La reflexión capaz de generarse a partir del trabajo de Expresión Corporal	43
3.6. La respuesta del alumnado ante estos contenidos	48
3.7. El profesorado ante la aplicación de los contenidos de Expresión Corporal	52
4. Conclusiones	56
5. Referencias bibliográficas	58

CAPÍTULO 2.- LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL.....	61
<i>Begoña Learreta Ramos, Miguel Ángel Sierra Zamorano y KiKi Ruano Arriagada.</i>	

1. Introducción.....	61
1.1. Presentación general de la propuesta de contenidos.....	62
2. La dimensión expresiva	67
2.1. Alfabeto Expresivo	67
2.1.1. Descubre tu cuerpo.....	68
2.1.2. Descubre tu ritmo	70
2.1.3. Descubre tu espacio.....	74
2.1.4. Descubre las calidades de movimiento	78
2.2. Mundo Interno	79
3. La dimensión comunicativa.....	81
3.1. Presentación de uno mismo ante los demás (Mundo Externo)	81
3.2. Interacción Personal.....	82
3.2.1. Diálogo Corporal.....	82
3.2.2. Sincronización.....	83
3.2.3. Complementariedad.....	83
3.3. Alfabeto Comunicativo e Intercambio Discursivo	84
3.3.1. Lenguaje Gestual.....	84
3.3.2. Componentes sonoros comunicativos.....	88
3.3.3. Ritmo comunicativo gestual y sonoro.....	89
3.3.4. Intercambio discursivo	90

3.4. Mundo Externo	90
3.4.1. Simbolización corporal	91
3.4.2. Simbolización del objeto.....	91
3.4.3. Simulación corporal de estados de ánimo, ideas.....	92
3.4.4. Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final	93
4. La dimensión creativa.....	94
4.1. Alfabeto Creativo.....	96
4.1.1. Fluidez	96
4.1.2. Flexibilidad.....	97
4.1.3. Originalidad	97
4.1.4. Elaboración	98
4.2. Técnicas Creativas corporales.....	99
4.2.1. Lluvia de ideas corporal.....	99
4.2.2. Improvisación corporal.....	100
4.2.3. Sinéctica corporal	101
4.3. Proceso Creativo	102
5. Conclusiones	104
6. Referencias bibliográficas	105

CAPÍTULO 3.- PERSPECTIVA CRONOLÓGICA EN LA INTERVENCIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL SOBRE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL. 107
KiKi Ruano Arriagada.

1. Introducción	107
2. Aparición de técnicas corporales con incidencia sobre la dimensión emocional (1900-1970).....	108
2.1. Métodos y Técnicas Psico-corporales	109
2.1.1. Psicodrama	109
2.1.2. Bioenergética.....	111
2.2 Métodos y Técnicas de Corrección Postural.....	112
2.2.1. Rolfing	113
2.2.2. Técnica Alexander	114
2.2.3. Técnica de Fedora Aberasturi	115
2.3 Métodos y Técnicas Pedagógico-Educativas	117
2.3.1. Método de Dalcroze	117
2.3.2. Técnicas de relajación.....	118
2.3.3. La Antigimnasia	120
2.3.4. La Danza-movimiento-terapia (DMT)	121
2.3.5. La Expresión Corporal de Patricia Stokoe.....	123
2.3.6. La Expresión Corporal de Martha Shinca	124
2.3.7. Movimiento orgánico	125
2.3.8. Método Feldenkrais	126
2.3.9. Eutonía	127
3. El valor de las emociones en el trabajo de Expresión Corporal desde 1970 a 1985.....	130
4. El valor de las emociones en el trabajo de Expresión Corporal desde 1985 al 2000y la expresión corporal más cercana a nuestros días.....	136
5. Conclusiones	142
6. Referencias	143

Parte II.- EXPRESIÓN CORPORAL, DANZA Y CREATIVIDAD

CAPÍTULO 4.- LA EXPRESION CORPORAL-DANZA EN PATRICIA STOKOE.....	151
<i>Galo Sánchez Sánchez</i>	
1. Introducción.....	151
2. Europa, escenario principal de los movimientos culturales de vanguardia.....	152
2.1. Los primeros renovadores: Rudolf von Laban y Mary Wigman	152
2.2. Una segunda generación de impulsores: Kurt Jooss y Segurd Leeder	156
3. Patricia Stokoe. Apuntes para una biografía	159
4. Patricia Stokoe y su pedagogía de la Expresión Corporal danza	165
5. La obra escrita de Patricia Stokoe	168
6. Patricia Stokoe y su influencia en la Expresión Corporal en España.....	172
7. Bibliografía	174
CAPÍTULO 5.- EXPRESIÓN CORPORAL Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO	175
<i>Pilar Cachadiña Casco</i>	
1. Introducción.....	175
2. El marco teórico de la investigación: la Expresión Corporal y la creatividad.....	176
2.1. La Expresión Corporal	176
2.1.1. Los planes de estudio y sus programas.....	176
2.1.2. Los núcleos referenciales para el estudio de la expresión corporal ..	177
2.1.3. Concepto de expresión corporal y sus componentes curriculares más significativos: objetivos, contenidos, estilo docente y evaluación.....	179
2.2. La Creatividad.	184
2.2.1. Definiciones del término creatividad.....	184
2.2.2. Marco conceptual de la creatividad: dimensiones de la creatividad, sistemas y/o modelos, programas, métodos, técnica/s y actividades creativas	185
2.2.3. Evolución de los estudios en creatividad	187
2.2.4. Papel de la creatividad en educación	187
2.2.5. Concepto de creatividad desde su perspectiva educativa en el ámbito de la expresión corporal en educación física.....	191
2.2.6. Los indicadores de la creatividad	192
2.2.7. El proceso creativo.	194
3. Diseño de la investigación. Método y técnica.....	199
3.1. El método de investigación: el estudio de casos.....	199
3.2. El caso seleccionado.	199
3.3. Las técnicas de recogida de datos.....	202
3.3.1. La observación participante	202
3.3.2. Las entrevistas	203
3.3.3. Las performances	203
3.3.4. Los artefactos: grafías de movimiento, fotografías, documentos oficiales y notas.....	204
3.4. Criterios para el análisis de los datos.....	204
3.4.1. El análisis de contenido	204
3.4.2. Las herramientas para el análisis de los datos.....	204
3.4.3. La credibilidad de la investigación.....	206
4. Los resultados de la investigación.....	207
5. Conclusiones de la investigación.	211
6. Referencias bibliográficas.....	213

CAPÍTULO 6.- DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA DANZA IMPROVISACIÓN Y LA DANZA CONTACTO. VALORES Y APLICACIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.217

Carmen Padilla Moledo, y Raquel Zurdo Giménez.

1. Introducción.....	217
2. Danza.....	219
2.1. La danza en la educación.....	220
3. Tendencias de danza	221
3.1. La Danza Improvisación.....	221
3.2. De la Danza Improvisación a la Danza Contacto.....	222
3.3. Objetivos de la Danza Improvisación y la Danza contacto en la educación.....	225
4. Metodología de enseñanza.....	225
5. Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	227
5.1. Danza Improvisación: categorías.....	227
5.1.1. Trabajando la percepción corporal.....	228
5.1.1.1. Propuestas prácticas.....	229
5.1.2. Trabajando con el espacio.....	230
5.1.2.1. Propuestas prácticas.....	230
5.1.3. Trabajando con el tiempo.....	231
5.1.3.1. Propuestas prácticas.....	231
5.1.4. Trabajando con la intensidad.....	231
5.1.4.1. Propuestas prácticas.....	232
5.1.5. Trabajando la interacción con objetos.....	233
5.1.5.1. Propuestas prácticas.....	233
5.1.6. Trabajando la interacción con otros compañeros.....	234
5.1.7. Trabajando con el peso.....	234
5.2. Danza Contacto: categorías.....	234
5.2.1. Iniciación a la interacción corporal.....	234
5.2.1.1. Propuestas prácticas.....	235
5.2.2. Peso-centro.....	235
5.2.2.1. Propuestas prácticas.....	236
5.2.3. Rodamientos (rolling-points).....	237
5.2.3.1. Propuestas prácticas.....	238
5.2.4. Componentes periféricos.....	238
5.2.4.1. Propuestas prácticas.....	239
6. Ejemplificación mediante unidades didácticas.....	239
6.1. Objetivos.....	239
6.2. Contenidos.....	240
6.3. Estructura y secuenciación.....	241
6.4. Desarrollo de las unidades didácticas.....	242
6.4.1. Unidad didáctica “danza creativa” 5º y 6º Educación Primaria.....	242
6.4.1.1. 1ª Sesión.....	242
6.4.1.2. 2ª Sesión.....	243
6.4.1.3. 3ª Sesión.....	244
6.4.1.4. 4ª Sesión.....	245
6.4.2. Unidad didáctica “danza contacto” 3º y 4º Educación Secundaria.....	247
6.4.2.1. 1ª Sesión.....	247
6.4.2.2. 2ª Sesión.....	249
6.4.2.3. 3ª Sesión.....	251
6.4.2.4. 4ª Sesión.....	253

6.5. Recursos didácticos	254
6.6. Evaluación.....	255
6.6.1. ¿Qué evaluar?	255
6.6.2. ¿Cómo evaluar?.....	256
7. Conclusiones.....	256
8. Referencias bibliográficas.....	257

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

PRÓLOGO

En este libro se habla de diferentes cuestiones alrededor de la Expresión Corporal educativa (Contenidos que la conforman, Danza, Creatividad...). Son temas teórico-prácticos diversos pero tienen un nexo común entre todos ellos. Sus autores han recibido las lecciones frescas y apasionadas de una maestra comprometida que ha sabido transmitirles sus reflexiones, sus dudas y sus certezas. Aunque en nuestro país no es lo habitual identificarse con una forma de hacer en educación, los profesores que intervienen en esta obra quieren dejar constancia de su cálido homenaje a la profesora que ha influido decisivamente en su manera de entender esta disciplina y en su forma de trabajarla.

Ellos saben que han recibido un legado de conocimientos y de preparación de la maestra Ana Pelegrín, una mujer cargada de ilusiones y de una capacidad de trabajo ilimitada que ha trenzado hilos de vivos colores en su mundo vital: desde sus inquietudes por la tradición oral, pasando por su amor a la poesía, por sus estremecidos versos recitados, por sus densas investigaciones de la literatura iberoamericana, por su dedicación al INEF de Madrid y a sus queridos alumnos, con quienes encontró nuevas formas de comunicación, por su inextinguible energía para los hallazgos, para los universos creativos...

Este libro pretende dejar huella de su perseverancia y de la satisfacción que nos da a todos cuantos pertenecemos a AFYEC, haberla conocido tan de cerca.

Galo Sánchez

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

INTRODUCCIÓN

Presentación del libro:

AFYEC es una Asociación de profesionales de la Educación Física centrada en la exploración e investigación de las posibilidades de la Expresión Corporal en la enseñanza. Surge como continuación del Seminario permanente de Expresión Corporal del INEF de Madrid que durante los cursos 95-96 y 96- 97, reunió a licenciados en Educación Física que compartían la concepción de la Expresión Corporal que la directora del seminario, la Dra. **Ana Pelegrín**, ha desarrollado durante más de 25 años de docencia en este centro.

La presencia de la Expresión Corporal en la cultura y práctica de los docentes de Educación Física es una tarea que precisa de múltiples esfuerzos, en la que AFYEC viene colaborando con la realización de diferentes acciones como:

- Organización del I y II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación.
- Realización de diferentes cursos de Formación del profesorado.
- Promoción de grupos de investigación y compañías de Expresión Corporal (Corps, Expreso-Danza,...)
- Sus actividades aparecen con regularidad en su página web: www.expresiva.org

La concepción del libro surge como constatación del agradecimiento de la labor educadora de Ana Pelegrín. Su visión de la realidad educativa siempre ha estado dirigida desde la amplitud de miras, desde un marco irrenunciable de creatividad que aunque es costoso de entender desde la mirada de alumnos al principio, se va transformando -cuando se produce el paso de alumnos a profesores-, en un proceso de descubrimiento apasionante que abre nuevas formas de hacer educación. Sus múltiples interconexiones, su sed de conocimiento y sobre todo, su estado de ánimo de regeneración permanente, nos ha dado mucha luz sobre esta profesión sugerente, llena de hallazgos, que es ser profesores.

Sobre los capítulos:

El libro se divide en dos partes. La primera, centrada en la Expresión Corporal en Educación Física, constituida a su vez por tres capítulos. En el **capítulo uno** se intenta plasmar la visión que posee el profesorado sobre la Expresión Corporal, considerada como materia de enseñanza, inmersa en el currículo normativo de Educación Física. Para ello se realizó un trabajo de campo, en el contexto de la etapa de Primaria, en el que se realizaron entrevistas en profundidad a un conjunto de profesores que resultaron ser

significativos por sus características. Pertenecían tanto al cuerpo de profesorado de Educación Física de Primaria como al de profesorado universitario de “Expresión Corporal”, en la titulación de “Maestro” de Educación Física. Las aportaciones obtenidas, tras acometer el análisis de las entrevistas, se centran en mostrar las creencias que poseen sobre esta materia; los beneficios que consideran que aporta; los distintos enfoques encontrados respecto a su interpretación; el peso que dan a la reflexión del alumnado derivado del desarrollo de estos contenidos; la respuesta que perciben del alumno ante estas enseñanzas y su propia vivencia cuando abordan contenidos propios de Expresión Corporal. La información obtenida contribuye a conocer mejor la percepción que posee el profesor de Educación Física respecto a la Expresión Corporal, en los casos en los que introduce estas enseñanzas en su currículo práctico, lo cual puede ayudar a entender mejor la realidad de un docente que se enfrenta a la enseñanza de esta materia, todavía considerada como marginal, en el contexto escolar.

En el **capítulo dos** se presenta una propuesta de selección y estructuración de contenidos de Expresión Corporal que surge a partir del desarrollo de las siguientes capacidades humanas: la expresión, la comunicación y la creatividad. El trabajo que se desarrolla es fruto de una larga práctica en los diferentes niveles educativos, de un exhaustivo trabajo documental realizado sobre el tema, y de la posterior reflexión conjunta de los autores del mismo. La Expresión Corporal se ha conformado, en el devenir de las últimas décadas, a partir de numerosos ámbitos de conocimiento, y finalmente parece haber cristalizado como una materia de enseñanza multidisciplinar, cuyos contenidos no parecen estar muy claros. Su corpus teórico, todavía emergente, no ha podido resolver el problema terminológico que arrastra, poniendo de manifiesto una cierta inseguridad con relación a los conocimientos que se deben transmitir. Esta situación deriva indefectiblemente en la necesidad de definir cuáles son sus contenidos, en qué consiste cada uno de ellos y qué terminología utilizar para denominarlos.

En el **capítulo tres** se analiza en primer lugar cuáles son las técnicas corporales que mayor influencia han tenido sobre la Expresión Corporal, atendiendo sobre todo a cómo trabajan la dimensión emocional y a la valoración de la emoción en el trabajo de Expresión Corporal en diferentes periodos. Tradicionalmente, la Expresión Corporal ha sido estudiada desde diferentes áreas de conocimiento (la danza, la psicología, el teatro, la música, etc.). La Expresión Corporal contextualizada en el ámbito de la Educación Física se ha nutrido de todas ellas para la elaboración de sus contenidos, criterios de evaluación y metodología de trabajo. Por ello, a la hora de estudiar la intervención de la Expresión Corporal sobre la dimensión emocional, se citarán autores procedentes de todos esos ámbitos de conocimiento. Tras este análisis se ha observado cómo las emociones han estado presentes en todo el proceso de construcción de la Expresión Corporal a lo largo de los años.

En una segunda parte, se centrará el estudio de la Expresión Corporal en su relación con la Danza y la creatividad; para ello, en el **capítulo cuatro** se plantea un acercamiento a la obra general de Patricia Stokoe y a sus significativas aportaciones a la Expresión Corporal y Danza. Creemos que aunque su obra escrita puede ser más o menos conocida en España, sin embargo no existe una síntesis de su metodología que permita al colectivo profesional y docente una visión nítida de sus contribuciones. Es propósito de este trabajo revisar la figura personal de Patricia Stokoe partiendo de sus datos biográficos y abundar en las líneas de trabajo que han marcado una dirección en la perspectiva de la disciplina. Por último se pretende un acercamiento a la influencia directa de sus enseñanzas recibida en España.

En el **capítulo cinco** se presenta una investigación que objetiva la presencia de la Creatividad en cuatro trabajos de Expresión Corporal realizados en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid por la Profesora Dra. Ana Pelegrín y su colaborador D. Eduardo Castro en el periodo de tiempo comprendido entre los años 1996 a 2000. Para ello se establece un marco teórico en el que se abordan dos grandes núcleos temáticos: la Expresión Corporal en el INEF de Madrid y la Creatividad. A continuación se plantea el método de investigación, siendo éste el método cualitativo, y dentro del mismo, el estudio de casos. Tras exponer las técnicas de recogida de datos, se establecen los criterios para el análisis de los mismos. Ello nos permite plantear los resultados de la investigación en torno a dos aspectos de especial relevancia dentro del ámbito de la Creatividad: los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo. Finalmente las conclusiones de la investigación nos llevan a confirmar la hipótesis planteada: en los cuatro trabajos analizados se encuentran tanto Indicadores de la Creatividad, como la posibilidad de elaborar a través de ellos el Proceso Creativo en Expresión Corporal en el ámbito de la Educación Física en el INEF de Madrid, por tanto, los trabajos son creativos.

En el **capítulo seis**, se desarrolla una propuesta en la cual, a través de Actividades de Danza Improvisación y/o Danza contacto, se pueda establecer mayores vínculos entre el mundo interno del alumnado y su clase de educación física, entre ellos y la sociedad, entre la sociedad y la escuela. Se plantea de esta manera, una oferta de Danza abierta a la sociedad, a la persona, a sus nuevas formas de manifestación, una forma de trabajo danzada, que favorezca la "producción" motriz frente a la "reproducción". Con este trabajo se pretende llegar a los profesionales de la Educación Física y otras áreas afines.

En cada uno de los capítulos se presentan referencias bibliográficas relacionadas con el tema de estudio que pueden ayudar al lector a seguir profundizando en el tema.

*Galo Sánchez
Kiki Ruano*

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

Parte I.

EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

CAPÍTULO 1.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

Begoña Learreta Ramos: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Europea de Madrid. C/ Tajo s/n. 28670 Villaviciosa de Odón. Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Según Sierra (1999) la llegada de la Expresión Corporal a nuestro país se circunscribió al ámbito de la educación Infantil y Primaria, para después extenderse a todas las etapas del sistema educativo no universitario. Argumenta este autor que se introdujo en el campo de la Educación Física en los años sesenta, de la mano de González Sarmiento y empujada por los Movimientos de Renovación Pedagógica, a través de diversos tipos de cursos promovidos por escuelas de verano del Grupo de Rosa Sensat, la Escola d'expressió a distància, ambos de Barcelona, y Acción Educativa en Madrid, donde destacamos especialmente la figura de Ana Pelegrín.

En el plano curricular, la Ley General de Educación de 1970 introdujo contenidos de EC, aunque escasos todavía, en la Educación Física. El mayor peso se encontró en la asignatura "Expresión Dinámica", área extensa e indefinida que evidenció gran relación con Educación Física.

El panorama que se estaba perfilando era el de la incorporación de unos contenidos nuevos, carentes de definición propia, multifacéticos y heterodoxos con respecto a la mayor parte de las prácticas físicas del momento: la EC aportaba a la Educación Física ambigüedad y confusión.

Sin embargo, su incorporación permitió también que esta asignatura cobrara una dimensión novedosa, capaz de equilibrar el peso tan desmesurado de la competición deportiva, eminentemente masculina, que con tanto protagonismo se estaba exhibiendo; pero esta circunstancia de enriquecimiento de la propia Educación Física no fue vista e interpretada así por todos los sectores ya que a partir de aquí surgieron tendencias que miraban a la reciente EC con reticencia y oposición, por distintas razones:

"Todas estas nuevas formas de educación corporal son sin embargo, valoradas muy ambivalentemente tanto por sus posiciones teóricas como por su aplicación práctica. Por un lado se ve en ellas el cuestionamiento a las prácticas anteriores, la apertura de nuevas vías, el contrapeso a la primacía de la competición, la intensificación del simbolismo, la descentralización de la acción del profesor, la autocrítica que el grupo aplica a sus propias prácticas y

representaciones. Pero por otro lado se le critica su culto al cuerpo inmediato" (Vázquez, 1989; 101).

Estas mismas ideas habían sido ya expresadas con anterioridad por Pujade-Renaud (1975) y Le Baron (1982).

Desde su incorporación a la Educación Física, estos contenidos tuvieron cierto grado de marginalidad dentro de la Educación Física: Bertrand y Dumont (1973); Pujade-Renaud (1975); Le Baron (1982); Vázquez (1989) y Gleyse (1995).

Las razones que apunta Mateu (1989) para justificar tales reticencias entre los docentes hacia esta materia de la Educación Física son las siguientes: las escasas oportunidades de abordar este contenido de forma práctica a favor de un excesivo estudio teórico que existe sobre lo corporal, descontextualizado de las experiencias vivenciales que provoca; la actitud defensiva en torno a ciertas sesiones o actividades que ocasionan un ostracismo nada beneficioso; el carácter marginal que han tenido estas prácticas, ligadas a una evolución histórico-político-cultural que inhibían cualquier trabajo que potenciase la creación, improvisaciones y el crecimiento expresivo personal; la amalgama de géneros que se asocian a estas prácticas; el temor que puede provocar en el docente su aparente falta de control sobre el grupo y que la propia dinámica de la sesión provoca ante situaciones entendidas como inestables.

A todas estas razones, cabría añadir por nuestra parte, el choque que estos contenidos provocaron en quienes se han encontrado instalados durante tanto tiempo en las prácticas tradicionales de la Educación Física.

Estas circunstancias y argumentaciones, que están en la mente de ciertos profesionales, generan lo que Kirk (1990) ha dado en llamar "currículum nulo", que alude al conjunto de contenidos que son obviados e ignorados en la escuela y afecta no sólo a lo que los alumnos dejan de aprender, sino también a la concepción que de la Educación Física construyen.

"Los programas que omiten actividades como la danza y la gimnasia; los alumnos pueden percibirla (la Educación Física) como una devaluación implícita de los modos de aprendizaje creativos, cualitativos y experimentales" (Kirk, 1990; 145).

Evidentemente esto repercute en cómo se percibe la Educación Física por todos los sectores de la comunidad educativa. Pero el problema es más grave si cabe; ya que no se trata sólo de que estos contenidos sean en mayor o menor grado obviados en las clases de Educación Física, sino que

"Actualmente se constata una gran desigualdad entre los contenidos seleccionados por nuestra comunidad científica, respecto al concepto

de EC: su epistemología, la selección de sus contenidos, y por tanto, su papel como materia científica y conceptual" (Villada, 1996; 408)

circunstancia que deriva en una carencia constatada de estudio e investigación sobre esta parcela de la Educación Física. Según lo expuesto, sólo queda seguir las líneas de progreso que evidencian estas palabras:

"Se hace por tanto necesario que abordemos el ámbito expresivo desde una epistemología científico-didáctica propia de la Educación Física" (Villada, 1996; 409).

Podemos decir por tanto que los contenidos en Educación Física han crecido, fruto de la transformación conceptual de la propia disciplina. Los contenidos de Expresión Corporal han encontrado un sitio dentro de la Educación Física, pero se reconoce todavía en ellos un carácter marginal y una falta de consenso respecto a su interpretación:

"Los profesores de Educación Física, apoyados en concepciones distintas, damos al contenido expresivo una interpretación que, a veces, incluso, puede llegar a ser diametralmente opuesta" (Villada, 1996; 408).

Esta circunstancia reclama un esfuerzo por parte de los profesionales implicados por investigar sobre el tema con el fin de que estos contenidos emergentes se vayan apropiando del interés y estatus que se merecen.

Estas circunstancias nos han llevado a acometer una investigación de campo a través de la cual conocer cómo el profesorado de Educación Física percibe la EC y cómo la imparte.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación utilizada es de tipo cualitativo por considerar que es la más oportuna cuando se pretende obtener información sobre creencias, actitudes y enfoques que poseen las personas sobre un fenómeno. Según Pérez Serrano (1994) esta investigación no busca la generalización ni la causalidad; lo que realmente persigue es la comprensión de una realidad. Se ha utilizado en concreto, la entrevista en profundidad, que se basa en un discurso sugerido por el entrevistador sobre aspectos que desea conocer en forma de conversación, mediante preguntas abiertas (Valles 1997). Este mismo autor habla de "entrevista especializada y a élites" cuando se utiliza como informantes a profesionales expertos, en este caso han sido vinculados con EC por su formación, experiencia y circunstancias.

Se configuró la muestra, tal y como aconseja la investigación cualitativa, siguiendo el procedimiento de "muestreo intencional" (Colás y Buendía, 1992) o "selección subjetiva" (Pérez-Serrano, 1994) basado en cualquier

caso, en no seguir criterios de aleatoriedad, porque no se pretende una representatividad porcentual, sino buscar la mayor heterogeneidad posible entre los informantes, a partir de unos criterios de selección previamente determinados. Se pretendió buscar una muestra lo más variada posible dentro del universo a estudiar, con el fin de obtener una gama extensa de perspectivas aportadas por los sujetos seleccionados como informantes. En concreto se utilizaron dos “contextos relevantes”, uno formado por profesores de EF de Primaria que desarrollaban contenidos de EC con su alumnado, y por otra parte, profesorado universitario de la asignatura “Expresión Corporal” de las Escuelas o Facultades de Formación del Profesorado de Educación Física de Primaria.

Para la primera muestra se determinaron los perfiles a partir de la configuración del “casillero tipológico” (Valles, 1997), donde se conjugaron características como género, años de experiencia, formación inicial recibida en EF y Formación permanente en EC. La muestra de profesorado universitario se configuró a partir de sus años de experiencia, características de la asignatura que impartían y ubicación geográfica, dado que debían pertenecer a diferentes ciudades españolas.

A partir de estos criterios de selección, se localizaron posibles informantes, se contactó con ellos y finalmente se realizaron catorce entrevistas a profesores de Primaria y ocho a los de Universidad. La fase de recogida de información llegó a su fin cuando se produjo la saturación de la información (Colás y Buendía, 1992).

No obstante, durante el proceso, como es habitual en la investigación cualitativa, la muestra se amplió con lo que denominamos “informantes-clave” o personas que durante la realización de las entrevistas aparecieron como relevantes respecto a la información que buscábamos. En concreto añadimos dos entrevistas, una realizada a un profesor de Secundaria por haber impartido gran cantidad de cursos de formación permanente sobre EC a profesores de distintos niveles, y por otra parte, a un profesor de Educación Física de Primaria que había participado en la elaboración del currículo oficial de esta área curricular.

Para el tratamiento de los datos se utilizó como procedimiento el “análisis de contenido” mediante el programa informático de análisis de datos cualitativos “aquad-cinco”. La categorización, siguiendo a Bardín (1986) tomó como “unidad de muestreo” cada una de las entrevistas realizadas; como “unidad de contexto” cada una de las intervenciones específicas que hizo cada informante, y como “unidad de registro” cada una de las ideas expuestas, que hacían referencia a un tema en concreto.

Interpretar las realidades con las que nos encontramos, siendo éstas ecológicas, puede entenderse enfrentada con la necesidad de rigor científico que toda investigación necesita. Siguiendo a Guba (1983) se utilizaron los siguientes procedimientos para garantizar este aspecto: “Juicio crítico de los

compañeros”, “Comprobaciones con los participantes”, “Descripciones minuciosas”, “Pista de revisión”, “Ejercicio de la reflexión” y “Triangulación”.

3.- CONTRIBUCIONES DE LOS INFORMANTES

Encontrarnos con veinticuatro entrevistas, materializadas en 21 horas y cuarenta y tres minutos de conversaciones grabadas en audio; 8.361 palabras de media por entrevista y 1.233 unidades de registro codificadas, una vez realizada la reducción de los datos, no es un material despreciable. A continuación presentamos la información aportada por los informantes sobre su percepción respecto a la EC. Exponemos cómo el profesorado entiende, vive y aplica estas enseñanzas con su alumnado. Estas informaciones ayudan a entender las dificultades que todavía posee esta disciplina en su aplicación práctica en un contexto de Educación Física para ir construyendo caminos que aclaren el futuro de la EC y contribuyan a conformar su corpus de conocimiento que está en periodo de gestación.

Nuestra intención al presentar los datos a partir de ahora es que sea lo más gráfica posible, por lo que cada uno de los apartados que desarrollamos, aparece introducido por un mapa conceptual que expone gráficamente las aportaciones de los informantes.

Por otra parte, los argumentos que el profesorado entrevistado ha expuesto en sus discursos aparecen reflejados en muchas ocasiones como testimonios directos, respetando su lenguaje, a pesar de que en ocasiones se ha tenido que depurar ligeramente para facilitar su comprensión, dado que la comunicación oral es mucho más espontánea que la escrita.

En los casos en los que se reproducen las intervenciones de los informantes, el texto aparecerá en letra cursiva, entre comillas y con un sangrado especial que lo caracterice. Además nos ha parecido necesario aportar también, aunque respetando en todo momento su anonimato, las características generales de identificación de cada profesor. Es por lo que cada intervención se identifica con un código que corresponde a lo siguiente:

- (“p” seguido de un número): corresponde a los diferentes perfiles de profesorado de Educación Física de Primaria, resultantes a partir de la combinación de los criterios de selección expuestos.
- (número): corresponde a los diferentes profesores universitarios.
- (“c” seguido de un número): corresponde a cada uno de los informantes-clave que se incorporaron a lo largo del proceso.

3.1.- DIFERENTES INTERPRETACIONES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

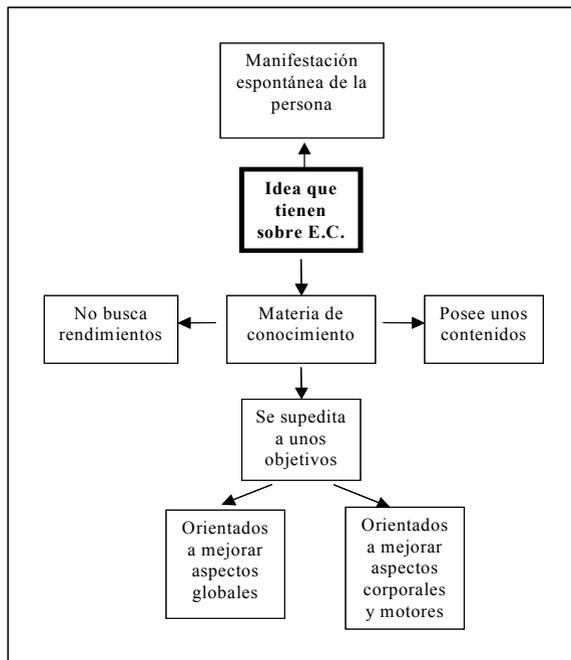


Figura I: Idea que tienen los informantes sobre EC

Con respecto al concepto que los informantes poseen sobre EC, las ideas expuestas se diversificaron en dos modalidades:

a) La Expresión Corporal es entendida como manifestación espontánea de la persona, inherente al ser humano, reflejo de sentimientos y emociones:

“Es un lenguaje, pero a través del cuerpo y no sólo, bueno a nivel profundo también, como un proceso para extraer rasgos internos de la persona a través del cuerpo” (p. 16).

“Es hacer consciente el lenguaje pre-verbal y es algo que a medida que el niño se va educando, se va coartando, es justo el lenguaje primero que tiene el niño y el primero que se coarta. (...)Y, sin embargo, a la hora de comunicarnos verbalmente deben ser perfectamente coherentes el lenguaje corporal y el lenguaje verbal, así identificamos las mentiras, las emociones por el lenguaje corporal” (p. 13).

b) Expresión Corporal como materia de conocimiento con gran potencial para mejorar globalmente las capacidades del sujeto a través de aspectos corporales y motrices:

"Todo aquello dentro de la que ayude al conocimiento de uno mismo mediante algo con soporte rítmico, un aporte de conocimiento del gesto, conocimiento de los..." (p. 3).

Se trata de un contenido, en todo momento supeditado a unos objetivos. Se entiende como un medio para llegar a alcanzar unas intenciones educativas, que son las que la justifican como disciplina.

"Yo la EC la considero como un contenido, un contenido de la Educación Física, uno de los recursos, de las herramientas que nosotros tenemos, pero siempre subordinado a los objetivos" (1).

Con el fin de poder llegar a saber a qué objetivos se refería, seguimos insistiendo en la entrevista y llegamos a entender que el contenido en sí mismo no es lo importante. Todo debe orientarse al alumno que se quiere llegar a formar, que se describió de esta forma:

"...bueno pues ese modelo de alumno se basa en que sea libre, autónomo, que sea crítico, reflexivo, creativo, que sea cooperativo y no competitivo, en fin..." (1).

Esta intervención sitúa de forma explícita los contenidos en una posición de dependencia respecto a los objetivos, podría interpretarse como un restar protagonismo a este elemento curricular, en favor de objetivos.

Tal circunstancia despierta la idea de que, tradicionalmente, los contenidos permanecieron claramente supeditados a los objetivos con una línea de pensamiento conductista; los objetivos eran muy cerrados y poseían un carácter terminal. Se caracterizaban por un alto grado de estructuración y jerarquía. Con los planteamientos psicológicos que sustentaba la L.O.G.S.E., el constructivismo, los objetivos pasaron a expresarse en términos de capacidades y por tanto los contenidos eran mucho más abiertos, a la vez que pasaron a tener un gran valor por ser considerados el elemento vertebrador del currículo: *"Se señalan en ellos (en los bloques de contenido) los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área" (DCB Primaria, 1989; 40).*

Ciscar y Uría (1993) aluden a una estrecha relación entre objetivos y contenidos en el diseño curricular de la L.O.G.S.E., indicando que la dependencia entre ambos elementos es mutua. Atrás quedó esa subordinación absoluta de los contenidos con respecto de los objetivos que se ha mantenido en planteamientos educativos anteriores, y que todavía con tanta rigidez algunos informantes han querido poner de manifiesto. O quizá lo que han pretendido los informantes con sus intervenciones simplemente ha sido justificar el valor de los contenidos gracias a la existencia de los objetivos, recordando la necesidad de su existencia.

Hemos encontrado esta misma idea en una intervención de otro profesor:

"EC es un conjunto de contenidos que sirve para desarrollar unos objetivos" (c.1)

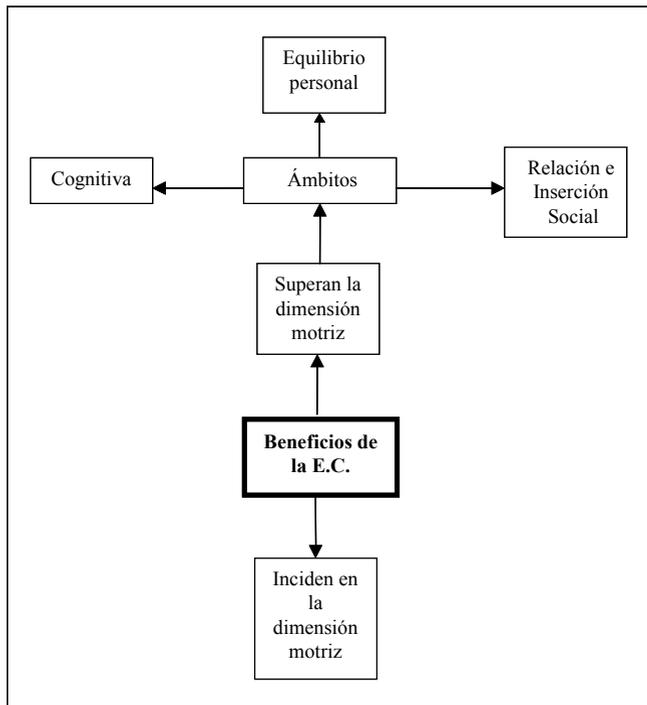
Esta aportación corresponde al primer informante-clave, coautor del diseño curricular de Educación Física aparecido con la L.O.G.S.E., circunstancia que le impide despegarse de una definición de EC, asociada a su valor curricular.

En definitiva, parece haber consenso sobre la doble interpretación de la EC, como forma espontánea de expresarse a través del movimiento y como disciplina escolar.

3.2. BENEFICIOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL QUE SUPERAN LA DIMENSIÓN MOTRIZ DEL SUJETO

En este caso han aparecido grandes similitudes en sus respuestas al preguntarles sobre los objetivos de la EC, y los beneficios que su práctica proporciona.

Figura II: Beneficios de la EC, según los informantes



Varios declarantes, incluso de grupos distintos, han afirmado que la incidencia de la EC supera lo motriz:

"...es la educación de las personas el elemento fundamental (de la Educación Física), y la educación va mucho más allá de lo meramente corporal, a través de lo corporal sí, pero que va más allá..." (6)

"...más que a nivel motriz, que eso se puede conocer en cualquier práctica de Educación Física" (p. 11)

Queremos profundizar en esta idea por su frecuencia de aparición, ya que quien no lo ha manifestado explícitamente lo ha evidenciado al exponer los beneficios derivados de la práctica de esta materia.

A continuación mostramos un catálogo de términos y expresiones que nuestros interlocutores utilizaron para exponer los beneficios de la EC. Refleja, además del ámbito de la conducta humana al que pertenece cada atributo, el informante que lo expuso. Hemos pretendido que esta exposición semántica sea lo más extensa posible y muestre el espectro de referencias aparecido, evitando repeticiones de términos por parte de diferentes informantes, aun cuando los hubiera.

Hay que destacar que sorprendentemente, se han mencionado, con menos protagonismo, los beneficios que recaen directamente en la motricidad: "Libertad de poder aportar un movimiento tuyo" (5); "dominio corporal", "posibilidades de movimiento del propio cuerpo", "expresión mediante el movimiento" (p. 6) "coordinación" (p. 12).



Cuadro I: Catálogo de términos y expresiones aportado por los informantes sobre los beneficios de la Expresión Corporal

ÁMBITO	ATRIBUTOS
COGNITIVO	"conocimiento de uno mismo" (6) "capacidad de descodificar" (p. 1) "creatividad" (p. 5) "saber leer los gestos de los demás" (p. 5) "imaginación" (p. 5) "conocimiento de las partes del cuerpo" (p. 6) "reflexión sobre ellos mismos" (p. 9) "conocer las propias limitaciones" (p. 11) "pensar en lo que se hace" (p. 15)
EQUILIBRIO PERSONAL	"seguridad en sí mismo" (2) "confianza" (2) "autoestima" (2) "reafirmación espiritual" (2) "bienestar personal" (2) "equilibrio" (2) "generador de sensaciones" (3) "espontaneidad" (5) "autoaceptación" (6) "desinhibición" (7) "ser más felices" (8) "tranquilidad" (p. 2) "ser más auténtico" (p. 4) "liberar tensiones" (p. 7) "sentirse libre para opinar" (7) "autonomía" (p. 12) "perder la vergüenza" (p. 12) "aprender a apreciar su cuerpo" (p. 13) "contribuye a la dignidad" (p. 13) "transformaciones internas y profundas" (c. 2)
RELACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL	"reafirmación social" (2) "darse a conocer" (3) "relaciones con los demás" (4) "comunicación libre" (6) "aceptar mejor a los demás" (6) "respeto por las producciones de los demás" (7) "formar parte del grupo" (7) "mejora las habilidades sociales" (p. 1) "desarrollo de la amistad" (p. 1) "entendimiento del otro" (p. 1) "meterse más en los grupos" (p. 11) "cooperación" (p. 11) "ser más permisivo" (p. 11) "educación cívica y moral" (p. 13) "crea vínculos afectivos" (p. 14) "genera buenas relaciones con el profesor" (p. 14)

Se ha reconocido además que la EC fomenta la capacidad artística y estética porque ayuda a valorar producciones escénicas relacionadas con el movimiento expresivo:

"Vamos a hacer alumnos mucho más sensibles para apreciar manifestaciones artísticas y culturales que están basadas justamente en los aspectos expresivos y comunicativos del cuerpo y el movimiento, entonces creo que es cultura, bagaje cultural para un alumno que, posteriormente, va a ir a un teatro, va a contemplar una danza y va a poder captar cosas que sin una preparación previa, por ejemplo en observación, no está sensibilizado" (3).

Más de un informante ha considerado como algo positivo el que no fomente la competición, aspecto éste tan arraigado a la Educación Física en otras de sus materias.

"No hay competidores, no hay más buenos y más malos, no hay mejores y peores..." (p. 15)

Y si esta intervención está referida exclusivamente a la EC, la que presentamos a continuación en esta misma línea, aparece ahora ampliada a la idea de Educación Física, y se basa en priorizar el proceso respecto al producto final:

"Bueno, yo pretendo que todos los contenidos de la Educación Física vayan por otra parte (...) no pretendo una técnica de ejecución, no pretendo que sean unos logros a donde hay que llegar, sino que se trata de ir mejorando en una serie de capacidades..." (1).

Otras manifestaciones sin embargo, se desarrollaron en una línea de mayor exigencia respecto a las ejecuciones motrices, en este caso de naturaleza dramática por considerar que esta forma de intervención contribuye al enriquecimiento personal:

"... un aprendizaje de la observación, una constante en la búsqueda del propio perfeccionamiento, de la producción dramática, de la producción de composición corporal; todo el trabajo de EC va dando un proceso de comprensión de lo que es la autoexigencia que puede ser un trabajo para comprenderse a sí mismo, para comprender a los demás"(7).

De las respuestas del profesorado universitario se desprende que aceptar los beneficios de la EC implica reconocer que contribuye al desarrollo de competencias generales que no se circunscriben de forma exclusiva al ámbito de la motricidad.

Nuestra perspectiva se basa en reconocer que los contenidos de EC se desarrollan desde la dimensión motriz, pero inciden en la esfera afectiva y/o social; ésta es su caracterización y justificación, a diferencia de la búsqueda de perfección en las ejecuciones, desarrollo de competencias motrices específicas o adquisición de patrones de movimiento. No obstante, estos planteamientos también estarían determinados en gran medida por la metodología de enseñanza utilizada.

Entender así estos contenidos puede responder a una verdadera evolución experimentada sobre el propio concepto de Educación Física. En el supuesto de que pensemos en ella con un protagonismo que radique en el perfeccionamiento de ejecuciones motrices, entonces no tendría sentido la EC; sin embargo, si nos referimos a una Educación Física que se valga del movimiento y el trabajo corporal vivenciado y construido de forma personal, entonces sí parece tenerlo. Entendemos que esto es un cambio cualitativo en el concepto asignado a esta área curricular con respecto a tiempos pasados.

Esta última perspectiva coincidiría con la redefinición de Educación Física que aporta Hernández (1999) asociada a la concepción de corte progresista que sustentaba la L.O.G.S.E. centrada básicamente en un enfoque no elitista en la que todos los niños y niñas; chicos y chicas, pudieran encontrar su lugar, y la posibilidad de dar respuesta a sus motivaciones e intereses, potenciando, a través de la elaboración y desarrollo del currículo, la diversidad; habla de una Educación Física no centrada en el rendimiento como fin último, sino capaz de poner el acento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No cabría otra interpretación de sus contenidos más que la que Gimeno y Pérez (1998), han atribuido a los vigentes en la actualidad de ser amplios y borrosos, capaces de abarcar un sinnúmero de aspectos por una parte, y difusos y poco concretos por otra. Estas características no son más que la forma de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad.

3.3. DISTINTOS ENFOQUES EN LA INTERPRETACIÓN Y APLICACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

A continuación exponemos los distintos enfoques existentes entre los informantes, a la hora de interpretar y aplicar la EC. Muestran divergencias entre el profesorado y ofrecen una visión de las distintas perspectivas.

Cuando preguntamos cómo creen que es entendida e interpretada esta materia entre los profesionales, encontramos respuestas orientadas en sentido diferente entre el profesorado universitario y el de primaria e informantes-clave.

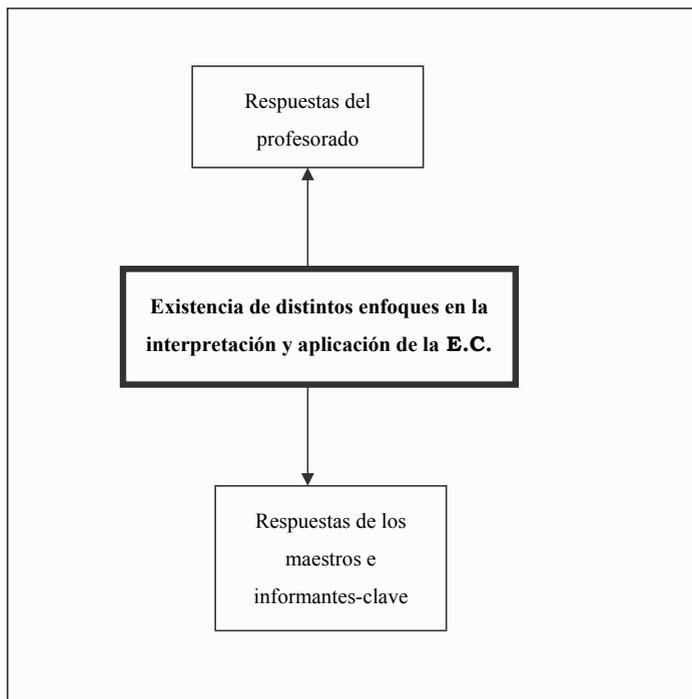


Figura III: Distintos enfoques existentes entre los informantes

El profesorado universitario reconoció la existencia de dos enfoques bien diferentes en el campo profesional. Tanto el grupo de maestros como de informantes-clave se limitaron a manifestar de forma coincidente que esta materia se entiende con grandes dificultades. Sólo hemos podido en

este caso ver sus posicionamientos respecto a la forma de entenderla, cuando la han asociado a uno u otro campo disciplinar, en cuyo caso hemos tenido que hacer inferencias.

La idea de que existen dos enfoques respecto a la interpretación de EC fue aportada por el sector universitario; esto puede estar influenciado por aportes bibliográficos que hablan de ello precisamente, mientras que el argumento del profesorado de primaria, fue más superficial y surge de su práctica, de su intuición y de datos curriculares, que es el referente más cercano a su contexto.

De los dos modelos que parecen convivir respecto a la interpretación de la EC, uno es el que atribuye protagonismo a la dimensión motriz, más relacionada con la orientación artística y estética, incidiendo en la ejecución por encima de cualquier otra intención, y el otro, encuentra como prioritario el desarrollo de competencias más globales, utilizando la motricidad para ello. La diferencia podría entenderse en considerar el ámbito corporal y motriz como fin en el primero caso, y como medio en el segundo:

"Hay gente que está mas cercana a los intereses más tradicionales que tienen que ver con lo motriz, y que tienen que ver con la ejecución y con el elitismo motriz, y con todo lo que eso supone de segregación para muchas chicas o para muchas personas, o para el gordito, y gente que tiene en su cabeza más claramente lo educativo (...) Creo que hay lugares, hay sitios y hay personas que lo entienden de otra forma y dentro de la expresión y comunicación corporal utilizan cosas codificadas, entonces por eso te digo que es tan variopinto" (1)

"Yo distingo dos grandes grupos. El grupo de los... te lo voy a decir un poco duro, de los "místicos", el grupo de la expresión profunda, el grupo de la vivencia interna, de la concentración, el grupo de una EC excesivamente profunda, sobre todo para primaria, y luego un grupo de gente en el que yo me encuentro mucho más ubicada, que pretendemos hacer una EC, pues más asequible a la escuela". (3)

Una de las orientaciones expuestas, la que se ha presentado más vinculada con el desarrollo global de la persona, de tipo más "trascendental" (en términos de una entrevistada), se caracteriza por dar gran importancia a la libertad del alumnado, fomentando la búsqueda de autonomía personal, dado que uno de los aspectos que se prioriza es la autoafirmación por parte del sujeto al elaborar por sí mismo las respuestas corporales.

Se cataloga de forma peyorativa a esta orientación, de "profunda" (ésta es una visión psicologicista, en cierto sentido terapéutica) tal y como ha sido nombrada, calificativo por otra parte también utilizado con este mismo sentido y sin este valor despectivo en la obra de González (1982), "Psicomotricidad profunda".

En estos casos queda claro que lo prioritario, lo que se busca, no es de orden motor; el movimiento parece ser tan sólo un medio para expresar y/o comunicar, en definitiva, para ejercer esa libertad; no tiene sentido como ejecución desvinculada de esta finalidad, porque la calidad de la ejecución no resulta relevante:

"Lo que te preocupa es el ámbito social y afectivo más que la ejecución" (2).

Otra característica de esta orientación es el no buscar ejecuciones concretas, lo que se aleja explícitamente de la orientación escénica de la EC. Y también se destaca el dar más importancia al proceso que al producto final, con las implicaciones que esto tiene en cuanto a la concepción de los contenidos, e incluso a la propia metodología de enseñanza y a su evaluación:

"Bajo mi planteamiento, yo me clasifico como un profesor que tiene una orientación de proceso principalmente, donde entrarían, pues tanto una orientación sociocrítica como una orientación interpretativa... Es intentar guiar en algunos aspectos, buscando en algún momento que de ellos emane qué es aquello que les preocupa e introducir también a través de ese querer contar, esa orientación más sociocrítica y planteamientos de preocupación acerca del yo en relación a los demás, qué pasa en el mundo, temas de consumo, que los utilizo, como una forma también de crear comunicación" (6).

Se puede ver un claro paralelismo entre la forma de interpretar la EC y los paradigmas que desde distintos enfoques podrían sustentar la aplicación práctica de esta materia.

El otro enfoque que se ha manifestado es más "práctico"; se nutre en gran medida de aproximaciones a lo técnico y estético, y ha sido caracterizado de esta forma:

"Pretendemos hacer una EC (...) como más popular, más basada en unos contenidos que son de expresión y de comunicación, porque conectan con los niños, contenidos que pueden ser mucho más fáciles" (3).

"Los aspectos expresivos y comunicativos del cuerpo están íntimamente relacionados con la estética" (3).

El interrogante que nos surge a partir de aquí es si el motivo por el cual un docente se adscribe a esta tendencia es realmente una cuestión de convicción, de creencias, de planteamiento conceptual, o por el contrario se trata de justificarlo a partir de la búsqueda de un acceso más fácil de estos contenidos al alumnado. Creemos que cuando se entiende la EC bajo esta última perspectiva se generan resultados mensurables a corto plazo y

desembocan en producciones concretas, lo cual es más gratificante para el docente.

En este sentido pudimos vislumbrar discrepancias de criterio entre los informantes del grupo de profesorado universitario.

El grupo de profesores de Primaria ha vinculado la EC con diferentes disciplinas a partir de nuestra petición, dato que nos sirvió para desbrozar el campo disciplinar de nuestra materia.

a) Artísticas, entre las que han nombrado el Teatro, la Música, el Baile, la Poesía, el Dibujo, la Literatura y “los distintos tipos de lenguaje”, pero de entre éstas, lo que más se ha repetido ha sido el Arte en general y la Música.

“Con la música, con el arte, con todo lo que sean, pues eso, artes” (p. 5).

b) Disciplinas vinculadas con Humanidades y Ciencias Sociales como la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Pedagogía. De todas ellas la que ha aparecido más repetida ha sido la Psicología.

“...que tenga que ver con la Psicología, y bueno yo creo que con todas las ciencias que estén vinculadas con el auto conocimiento” (p. 13).

En ocasiones un mismo informante ha identificado la EC con ambos campos disciplinares:

“...Sociología, el conocer a los demás y dar a conocer a los demás lo que nosotros sentimos, nos va a hacer que haya una mejor relación entre todos los seres, el saber respetar cómo son los demás. En Psicología podemos llegar a conocer mejor a las otras personas, lo relacionamos mucho con Sociología. Y en artística, que muchas veces cuando queremos expresar un sentimiento, lo podemos hacer a través de la expresión, en este momento pues de la EC, igual que se puede hacer con Música, con Pintura, con Poesía...” (p. 9).

Se puede inferir una proximidad al posicionamiento más “profundo” cuando se han referido a las ciencias humanas, y a otro más “práctico” cuando ha sido a la rama artística. En este caso el nivel de inferencia ha sido mayor por nuestra parte porque no ha habido manifestación explícita de estas ideas.

Nuestra perspectiva es que la EC debe buscar sus límites en su campo de intervención y su sentido epistemológico. Esto facilitará al profesorado valerse de experiencias corporales que sepa ofrecer al alumnado, no para dotarles de un repertorio de producciones estéticas vinculadas exclusivamente con lo artístico, sino para hacerles sentir estos beneficios. Entendemos que es necesario que ese trabajo de aplicación práctica con el alumnado se vea guiado por el desarrollo de unos contenidos con incidencia

corporal bien definidos y estructurados que sean capaces de dotar de coherencia este proceso educativo.

Queremos manifestar además que nos identificamos con los paradigmas interpretativo y sociocrítico, vinculados a la aplicación no sólo de la EC, sino de la Educación Física, y por extensión, de la Educación. Entendemos que el paradigma técnico tendría más sentido en la formación del actor, del bailarín, o simplemente en la que justificara todos los esfuerzos orientados a exhibir un trabajo final. Creemos que se debe buscar sobre todo una vivencia corporal, un disfrute, un conocimiento, una superación y una aceptación personal.

Una orientación verdaderamente educativa, no sólo de la EC, sino de la aplicación de cualquier contenido, debe tender a ese modelo de alumnado que se ha presentado como reflexivo, crítico, creativo, cooperador, responsable, etc., que asociamos a la actuación docente adherida a los paradigmas que defendemos, y que difiere bastante de un modelo de alumno que repite hasta la automatización como forma generalizada de aprender y de construir el conocimiento.

Entendemos que los contenidos de EC deben basarse en procedimientos como la investigación, exploración, descubrimiento, sensibilización, toma de conciencia, etc. frente a la automatización, repetición y perfeccionamiento. Queremos incidir además que con esta apreciación no nos estamos refiriendo a la metodología como elemento curricular sino que estamos claramente centrados en sus contenidos.

El enfoque que asumimos encontraría en la EC las características de “global” precisamente por incidir en la totalidad de la persona, “centrífuga” porque va de la introspección y de las vivencias más íntimas hacia el exterior y “necesaria” porque el ser humano tiene la necesidad de expresarse y comunicarse, tal y como expone Motos (1983) al hablar de las características de esta materia. No obstante, estos planteamientos que defendemos abogan por un profesor no directivo, que da protagonismo al alumnado, tal y como manifiestan Bara (1975); Alfonso (1985); Santiago (1985); Berge (1985); Bossu y Chalaguier (1986); Grondona y Díaz (1989); Rivera (2000); Sierra (2001); Montesinos (2004); Learreta, Ruano y Sierra (2006). Estos planteamientos estarían más enfocados a la intención pedagógica que didáctica, según Fernández-Balboa (2004) y en un contexto de Educación Física formaría parte del paradigma de racionalidad práctico, descrito por López, Monjas y Pérez (2003).

Estamos de acuerdo sin embargo con las críticas que desde el paradigma técnico ha recibido la EC relativas a la inespecificidad de sus contenidos, motivo por el cual se tiñen de un cierto oscurantismo. Este problema se ha resuelto mediante un planteamiento de EC en el ámbito de la Educación Física asociado a unos contenidos que integran de forma coherente principios educativos con protagonismo motor, manejados como medio para

educar al alumnado a partir del desarrollo de la competencia expresiva, comunicativa y creativa (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

3.4. LA IMPORTANCIA CONFERIDA AL CONTENIDO COMO ELEMENTO CURRICULAR

Invitar al profesorado a hablar sobre el protagonismo que otorgan al contenido como elemento curricular y sobre cómo manejar este elemento en sus programaciones, creemos que puede contribuir a esclarecer en qué medida se les está dando el valor de ser un medio o un fin a los contenidos de EC.

No dar importancia al contenido se corresponde con la idea de considerar que este elemento curricular se supedita a los objetivos, pierde protagonismo y se vincula con el enfoque llamado “transcendental” de la EC. A esta visión conceptual frecuentemente se le ha incardinado propuestas de contenido centradas simplemente en generar actitudes.

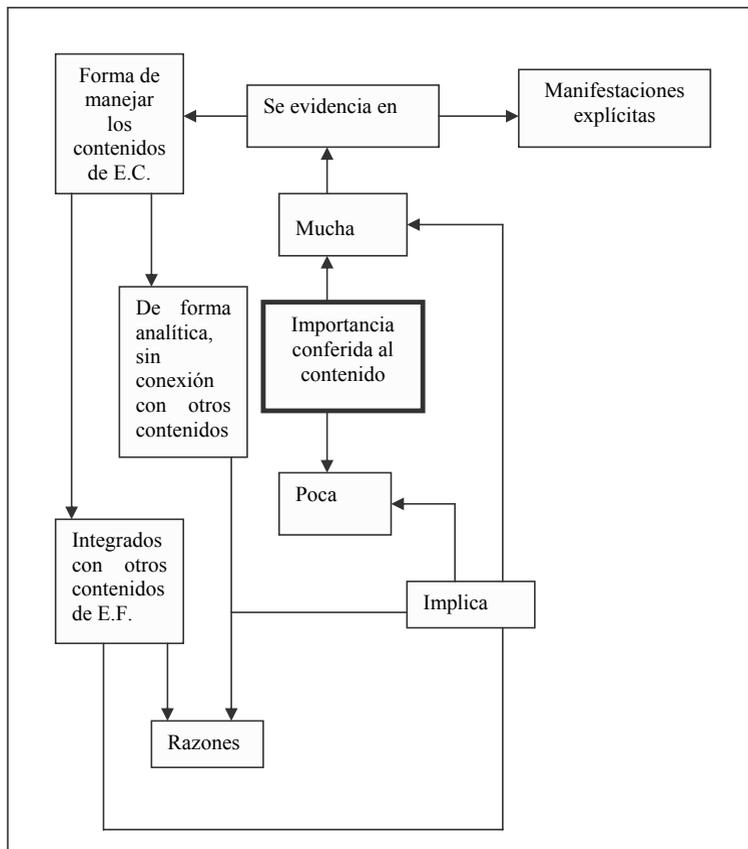


Figura IV: Importancia conferida al contenido por los informantes

Quienes declararon no darle importancia al contenido alegaron no querer aportar una propuesta de contenidos, que en tales circunstancias nos costó trabajo “arrancar” de sus intervenciones:

"Me da igual los contenidos, yo no le doy protagonismo al contenido... a lo mejor en un momento determinado en una sesión de educación física con los niños, tú detectas por cómo ha ido evolucionando esa sesión, que tenías proyectado una cosa, pero en el desarrollo de la sesión se va desviando por las circunstancias que sea y detectas que puede ser muy interesante el resolver la situación con algo que tenga que ver con eso, pues se utiliza y ya está; el contenido creo que nunca tiene que ser el protagonista"(1).

A raíz de esta idea quisimos profundizar más sobre el tema y recordamos a nuestro interlocutor que una de las críticas que posee la EC es precisamente que pueda resultar “vacía” de contenido, a lo cual respondió:

"No, yo creo que sí hay contenido, expresivos y comunicativos..." (1)

La razón de atribuirle sólo relativa importancia al contenido viene dada por la idea de que el docente es capaz de hacer modificaciones importantes respecto a lo programado, o incluso de improvisar cuando las características del alumnado así lo demanden, llegando en ocasiones a poder construir el proceso de enseñanza “sobre la marcha”. Se argumenta que esto es sólo posible cuando el profesorado cuenta con una sólida formación:

"Yo tengo que ser un profesor flexible, adaptarme al grupo que viene, y desde ahí trabajar con la profundidad de mi preparación y mi formación" (c.2).

Interpretamos que no dar importancia a los contenidos como elemento curricular puede correr el riesgo de constituir cierta “forma de hacer”, sujeta a un alto grado de improvisación, aunque también podría interpretarse como un planteamiento muy vinculado al paradigma interpretativo, que concibe la intervención docente como aquella que se construye en el propio contexto, en estrecha relación con lo que ocurre en el momento en que se está produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, esta argumentación que apoya con tanta fuerza la necesidad de intervenir didácticamente dependiendo de la situación que se produzca, creemos que no está reñida con la necesidad de contar con unos contenidos estructurados en la materia. Esto debe verse como necesidad teniendo en cuenta que en EC los contenidos no están claros, tal y como hemos visto en la bibliografía: Bertrand y Dumont (1973); Sierra (1997); Romero (1999); Villada (1996; 1999), además de haberse manifestado explícitamente por alguno de los informantes:

“Dificultades muchas y por tanto, problemas, pero si tuviera que concretar e incluso enumerar por orden de importancia así rápidamente, yo diría que la falta de definición de contenidos, y que esa falta de definición o contenidos pasa por la falta de concretar qué es la EC” (8).

El profesorado debe adaptarse al grupo de alumnado con el que se encuentra en cada momento, pero somos conscientes de que esta situación corre el riesgo de convertirse en no saber qué se está trabajando ni con qué finalidad. Esta circunstancia en un contexto de EC puede ser interpretada desde diferentes perspectivas:

Por una parte, esta necesidad de adaptación a las características del grupo es especialmente necesaria cuando se trata de contenidos de EC, pero por otra, puede ser la justificación a una intervención educativa sin autogestión, precisamente por tratarse de contenidos que no están bien definidos, especificados ni estructurados.

También la forma de construir las unidades didácticas pone de manifiesto el valor otorgado a los contenidos y la forma de manejarlos.

“... el protagonismo en la Educación Física no lo pueden tener los contenidos, por lo tanto yo no soy partidario de hacer unidades didácticas de EC, me parece que si se hacen unidades didácticas de EC, se le está dando protagonismo al contenido, y estoy convencido de que el protagonismo, o la línea, la deben marcar los objetivos; (...) yo creo tener claro que los contenidos están al servicio de los objetivos” (1).

Tratar los contenidos de EC de forma integrada con otros, implica no darle demasiado protagonismo a este elemento curricular, porque no se incide en el despliegue de conocimientos que debe aprender el alumnado, sino en desarrollar una serie de capacidades planteadas a través de los objetivos, a los que se puede llegar mediante conocimientos variados y relacionados con distintas materias de la Educación Física, otorgando así un enfoque multidisciplinar a las unidades didácticas.

Han aparecido expuestas como razones por las cuales se programan los distintos contenidos de forma integrada, el evitar que el alumnado se aburra; “difuminar” las grandes dificultades que presentan estos contenidos expresivo-comunicativos para el alumnado a lo largo de todo el curso; o incluso facilitar la tarea docente del profesorado.

Empezar con planteamientos globales para llegar a culminar en programaciones específicas de EC es otra opción. Se trata de un paso intermedio para lograr el enfoque analítico que en definitiva es lo que se pretende, desde otra perspectiva:

"... lo ideal sería empezar con unidades didácticas mixtas o integradas, para ir con esa idea genérica de la globalidad a la especialidad y luego progresivamente, ir haciendo unidades didácticas más específicas de EC" (3).

Con un punto de vista mixto por reunir planteamientos globales y analíticos, hemos encontrado otra opción a poner en práctica con los cursos más bajos mediante el desarrollo de unidades didácticas donde los contenidos de EC se impartan relacionados con los de otras materias de la Educación Física, mientras que con los mayores lo plantean de forma específica e independiente en cada unidad didáctica. La justificación para diferenciar el enfoque según la edad del alumnado radica en la necesidad de hacerle consciente al estudiante más mayor, de qué contenido se está trabajando y cuál es su finalidad en cada momento.

Otra de las modalidades mixtas es hacer una unidad didáctica específica, de mayor o menor duración, y además, introducir aspectos de esta materia en otras unidades didácticas "salpicándolas" de estos contenidos.

Lo que más habitualmente ha aparecido en este sentido es que estos contenidos presidan las fases de "calentamiento" y "vuelta a la calma" de las sesiones que desarrollan otro tipo de contenidos.

O la aparición de sesiones aisladas de EC, sin ninguna continuidad cuando el tiempo climatológico no es favorable y se necesita un espacio cubierto que no se posee, circunstancia que les hace reemplazar los contenidos que estén dando en ese momento por los de EC. Estas situaciones se suman a la/s unidad/es didáctica/s específica/s previstas, lo cual no deja de ser un planteamiento más cercano al tratamiento analítico que al global.

Cuando estos contenidos se desarrollan en un determinado momento, y están ausentes mientras se imparten otros de otra materia, es otra opción. En este caso, se estaría buscando la adquisición de ciertos aprendizajes como fin último:

Este tratamiento analítico se entendió hasta el punto de exponer que lo más adecuado era abordar las unidades didácticas específicamente en relación con cada uno de los bloques de contenido, a pesar de que consideró el propio informante que lo más costoso para el docente, y quizá también lo más valioso para el alumnado, era la elaboración de unidades didácticas que integraran contenidos muy diversos:

"sólo la pericia y la capacidad de cada maestro en su sabiduría digamos, puede permitirle ir más allá de eso y exponer sesiones de clase o unidades didácticas mixtas entre unos y otros bloques de contenido"(7).

Estas palabras dan idea de lo difícil, y aparentemente también adecuado que resulta la integración de diferentes contenidos en torno a una misma unidad didáctica, a pesar de que cuando alude a la conveniencia de unidades didácticas específicas en relación a cada bloque de contenido se muestren indicios de planteamientos analíticos influenciados por el ámbito deportivo:

"... para mantener el porcentaje de tratamiento de cada uno de los bloques, porque si no, pueden estar desaparecidos en algún momento el peso de cada uno de ellos, ¿no?, eso como inicial proporcionalidad" (7).

El Diseño Curricular Base de Primaria, que fue el germen de la normativa curricular señala lo siguiente en este sentido:

"El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar" (M.E.C., 1989; 224)

de lo cual se deduce que las unidades didácticas deben estar compuestas por contenidos variados, seleccionados a partir de los objetivos propuestos, idea que expuso el informante clave número uno, buen conocedor del currículo oficial. Compartimos totalmente este tratamiento que propugna la L.O.G.S.E. respecto a los contenidos a la hora de elaborar programaciones didácticas.

3.5. LA REFLEXIÓN CAPAZ DE GENERARSE A PARTIR DEL TRABAJO DE EXPRESIÓN CORPORAL

A lo largo de las entrevistas, con prácticamente la totalidad del profesorado, hablamos sobre el tema de la reflexión como una posible actuación derivada del trabajo de EC. Todos los del grupo universitario sin excepción, así como los dos informantes-clave, reflejaron utilizarla de una u otra forma. Sin embargo, el profesorado de primaria no manifestó esta unanimidad ya que las posturas estaban divididas.

Desde nuestro punto de vista la entendemos, y nos hemos referido a ella en nuestras conversaciones, como una verbalización conjunta entre el profesor y el alumnado, con el fin de pensar y compartir ideas.

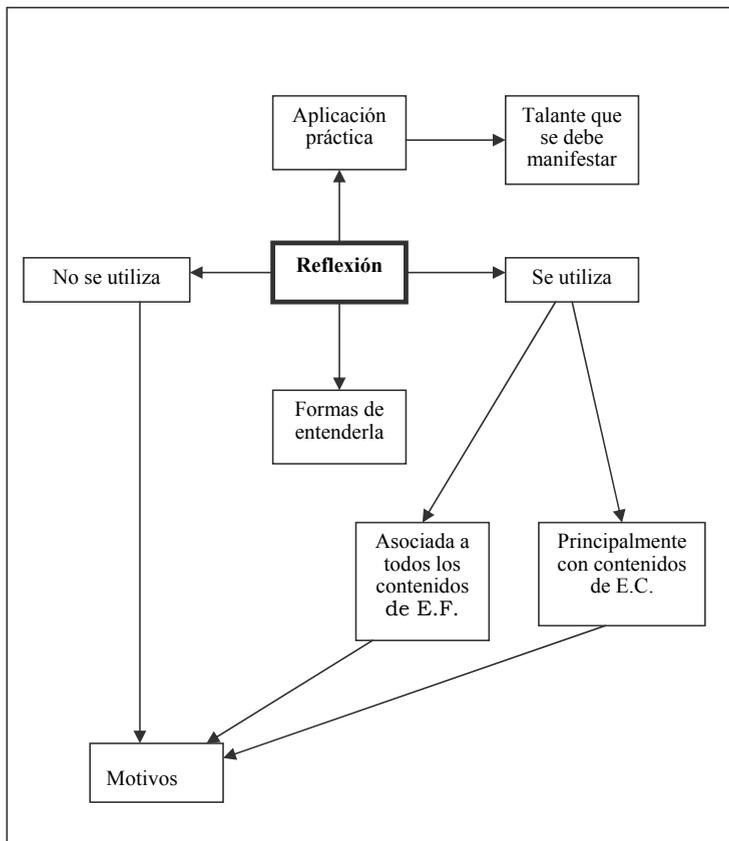


Figura V: Cómo entiende la reflexión el profesorado

Se destaca su importancia entre quienes la utilizan y se dieron como argumentos para no emplearla cuando se obviaba, la falta de tiempo, las dificultades de expresión verbal del alumnado o la falta de experiencia de ellos al plantearla.

Respecto a cómo se entiende la reflexión cuando ésta se utiliza, los profesores señalan que se trata de poner en palabras las vivencias corporales experimentadas en las sesiones motrices, diálogos que pueden ser reconducidos por el profesorado hacia otros temas que se estimen convenientes:

"...intentar contar verbalmente lo que han contado corporalmente, intentar contar verbalmente lo que han interpretado, lo que le han contado sus compañeros y luego entrar incluso en temas de debate que puedan preocupar a raíz de lo que se ha generado" (5).

Otro enfoque que puede tomar la reflexión en relación con el trabajo de EC estaría basado en una resolución de conflictos internos y de problemas personales:

"...cosas que pueden ser preocupantes, en el momento en que se es capaz de verbalizarlas, se está en disposición de poder ir superando esas situaciones como dificultades, porque cuando es un problema grave normalmente no estamos en disposición de verbalizarlo" (4).

También se ha entendido centrada en aspectos motrices, en estrecha relación con las ejecuciones desarrolladas. Sería éste otro enfoque centrado en el trabajo, pero desde un punto de vista técnico.

"...trato de que mis alumnos paren en algunos momentos a pensar sobre aquello que se está haciendo o lo que se podría haber hecho, en fin, una serie de elementos que están siempre en el aire, en juego, y que muchas veces conviene pensar sobre ellos" (7).

La reflexión orientada por el profesorado hacia temas sociales muchas veces es otra de las versiones que puede tomar en la práctica.

Se puede centrar por tanto en la calidad de la ejecución, en las emociones generadas a partir del trabajo corporal, o ser una excusa para reflexionar sobre cualquier tema de la vida. Creemos que estas tres maneras de dar forma a la reflexión inmersa en un contexto de EC es un reflejo de los tres paradigmas educativos imperantes: técnico, interpretativo y sociocrítico respectivamente.

Cuando la reflexión se ha basado en la resolución de conflictos internos y de problemas personales, lo interpretamos muy próximo a lo que sería la terapia, o al enfoque que manifiesta Salzer (1984), vinculado a la Psicología, y que nosotros asociaríamos al paradigma interpretativo, sin aceptar que esto sea lo propio que haya que hacer en la escuela. Estaría justificado si el tema a tratar fuera educativo, porque no se deben superar los límites escolares e inmiscuirse en el campo terapéutico.

Si profundizamos en las explicaciones respecto a su uso, hay quien consideró la reflexión como un elemento que debería estar presente en todo momento del proceso educativo, por lo que debería asociarse a cualquier contenido de la Educación Física, no sólo a la EC. Nosotros en este sentido pensamos que debería impregnar el trabajo de todas las áreas curriculares, y así también lo han manifestado algunos informantes:

"...es una cosa que preside y que está muy presente en mi forma de entender la Educación Física" (1).

Sin embargo, hay quienes consideraron que la reflexión está más justificada en el caso de tratar contenidos de EC que otros de otra materia, y así lo expusieron cuando les preguntamos al respecto:

"Bueno, voy a barrer para casa y diré que sí, creo que sí (...). Fíjate que te digo que la EC por encima de todo es expresar las emociones (...) Porque los otros contenidos (...) analizan unos resultados pero no tanto estos aspectos tan afectivos..." (8).

Consideramos que cuando la reflexión verse sobre vivencias personales generadas a partir del movimiento estaremos ante un contenido específico, capaz de vincular dos tipos de lenguajes. Se trata de algo que el niño o la niña tiene que aprender a hacer. Sin embargo, cuando se desarrolle en torno a aspectos técnicos estaremos ante los mismos contenidos que se desarrollaron motrizmente, pero en este caso desde una óptica conceptual.

Respecto a cuál debe ser el talante imperante en el momento de la reflexión, hemos encontrado el siguiente testimonio:

"... cuando estamos haciendo esta puesta en común es importante que haya mucho respeto de unos con respecto a otros, entonces cuando un comentario del otro pueda parecer ridículo y demás, es importante que en ningún momento haya ningún tipo de verbalización, ni ningún tipo de sanción a través de risas " (4).

Y la forma de llevar a cabo la reflexión queda recogida en estas intervenciones:

"...pues es conveniente empezar en círculo verbalizando diversos aspectos que el alumno te puede traer de casa, y luego ya en la sesión y posteriormente al terminar en círculo, verbalizar todo aquello que se ha sentido o que se ha vivido..." (4).

Hemos visto cómo los profesores de primaria se han manifestado en un sentido u otro respecto al uso de la reflexión, ya que todos no registraron utilizarla; en cualquier caso han aportado información respecto al valor que le dan y a cómo la utilizan cuando lo hacen, así como los motivos por los que no la llevan a cabo cuando fue así. Nos parece importante ofrecer los segmentos de texto más significativos referidos a este tema. Los presentamos ubicados según las características de tener o no más de diez años de experiencia y contar o no, con formación permanente en EC en el caso de los profesores de primaria, que es el grupo que permite hacer comparaciones según sus perfiles.

Vemos como las citas pertenecientes al profesorado con menos de diez años de experiencia, es el que principalmente hace uso, de una u otra forma, de la reflexión. También podemos obtener como lectura del cuadro, que la circunstancia de tener o no formación permanente en EC, no parece ser

significativo respecto al uso u omisión de la reflexión asociada a los contenidos de EC.

Cuadro II: Segmentos de texto producidos por los informantes, referidos a la reflexión

CON MÁS DE 10 AÑOS EXPERIENCIA		CON MENOS DE 10 AÑOS EXPERIENCIA	
CON FORM. PER	SIN FORM. PER	CON FORM. PER	SIN FOR. PER
<p>“Me podría dar pie pero tengo treinta chavales, módulos cortos y son chavales bastante pequeños...Me podría dar pie pero no lo hago, o lo hago poco” (p. 1)</p>	<p>“No, muy pocas veces. Eso es lo que los chicos de prácticas suelen hacer mucho (...)Pero los de prácticas si lo veo bien, pero en mis clases no lo hago.” (p 2)</p>	<p>“En EC y en todas, y en toda la programación ellos hacen un diario (...)con lo que les ha parecido la clase, lo que les ha gustado, lo que no, qué cambiarían, si han tenido algún problema con algún compañero” (p. 5)</p>	<p>“No suelo utilizarlo” (p. 6)</p>
<p>“Les explico exactamente lo que, lo que vamos a hacer”(p. 3)</p>	<p>“Es que son muy pequeños, es muy difícil llegar” (p. 4)</p>	<p>“Pues de momento no he tenido la oportunidad de hacerlo” (p. 7)</p>	<p>“Para mí la Educación Física lo primero es educación y la reflexión en educación creo que es, si no básica, el pilar más importante(...) la reflexión creo que es fundamental” (p. 14)</p>
<p>“Con estos pequeños es muy difícil, lo intento pero la expresión oral para ellos es complicada (...)Aunque se intente es que a ellos les cuesta el expresarlo verbalmente, les cuesta mucho” (p. 9)</p>		<p>“En todos. Muchas veces la clase se cierra hablando... Y si dejas pasar algún tiempo, las haces al final de la clase, las vas archivando y luego reflexionas sobre ello, a ellos les marca mucho más que si en ese momento intervienes.” (p. 13)</p>	
<p>“Sí en momentos puntuales hay eso porque interesa entrar en ello, primero por saber un poco por qué ha sido así su respuesta y segundo porque te interesa que otras respuestas sean conocidas por todos y también sean valoradas” (p. 11)</p>	<p>“Sí, a la vuelta a la calma. ¿Qué os pareció hoy? Sí, se suele preguntar en todos los bloques de contenidos pero en este más”(p. 12)</p>	<p>“Normalmente lo que hago es comentar la clase, cómo ha ido, qué es lo que más te ha gustado, lo que menos, se introduce una pequeña charla en los últimos cinco minutos (...)“El trabajo teórico es que ellos me cuenten sus vivencias, no quiero que busquen en libros ni en nada, quiero que cuenten su experiencia” (p. 15)</p>	

Los informantes que no utilizan la reflexión, reflejaron un cierto pudor ante tal ausencia, evidenciada en excusas encaminadas a presentar una disculpa, ya que nadie ha utilizado como argumento el no encontrar su utilidad o pensar que no fuera conveniente. Somos conscientes de que estos datos no son en absoluto generalizables, ni tampoco es nuestra intención, sabemos que los estudios cualitativos en ningún caso la buscan. Lo que hemos intentado es describir una circunstancia y explicarla.

Nos parece muy interesante la aportación de Montávez y Zea (1998) respecto al modo en que plantean la reflexión cuando desarrollan contenidos de EC.

Nuestra postura es que la reflexión es necesario asociarla a todos los contenidos de la Educación Física, sobre todo si pretendemos llegar a que el alumnado sea igualmente reflexivo, crítico, capaz de interpretar y tomar sus propias decisiones; pero creemos que es más fácil hacerlo en el caso de la EC, sobre todo cuando se pretende orientar la reflexión hacia el mundo de las emociones.

3.6.- LA RESPUESTA DEL ALUMNADO ANTE ESTOS CONTENIDOS

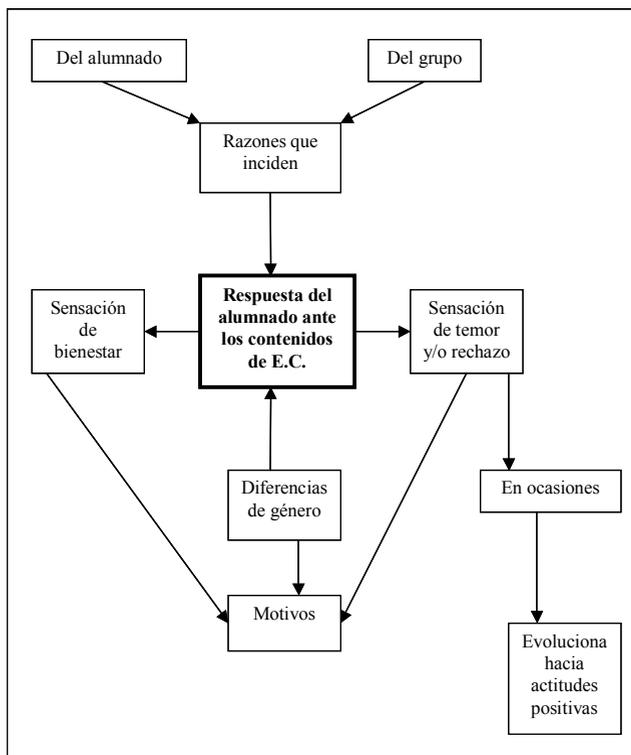


Figura V: Respuesta del alumnado ante los contenidos de EC

Ya desde la fase de preparación de la entrevista introdujimos en el guión de referencia un apartado destinado a indagar sobre la reacción del alumnado ante la aplicación de estos contenidos. Dadas las diferentes circunstancias de nuestros informantes, unas veces se refirieron al alumnado universitario, otras al niño de primaria, excepcionalmente al adolescente de secundaria, e incluso al propio profesorado de primaria como alumno en los cursos de formación. Pensamos que contar con una amplia y exhaustiva descripción de cómo vive el alumnado independientemente de su nivel educativo, el desarrollo de este tipo de contenidos, podría ser relevante a la hora de entender con mayor profundidad nuestro objeto de estudio.

De forma muy explícita, la idea relativa a la sensación de temor y de rechazo que invade a todo tipo de alumnado en un primer momento ha sido un dato relevante:

“En sus encuestas de evaluación y demás, en un principio les resulta chocante, aparece la palabra “miedo”, pero un poco yo creo que es miedo a lo desconocido ¿no? El no saber exactamente con qué se van a enfrentar” (2).

Este dato también fue corroborado específicamente por Sierra (2000), en relación a un grupo de estudiantes de Magisterio.

Parece ser que las niñas gozan de mejores cualidades que los niños en este sentido, y que los intereses de ellas se acercan más a la EC que los de ellos, por lo que estos contenidos los viven con más agrado:

*“La niña lo vive más, la niña es más expresiva” (p. 4)
“Para los varones el rechazo es más acusado, en las mujeres no, las mujeres yo creo que se les acerca más a su área de intereses” (p. 1)*

E incluso también apareció un argumento capaz de justificar esta idea:

“Yo creo que ser niño o niña sí marca porque ya desde pequeños tienen mayor juego simbólico las niñas, y la EC tiene muchísima simbolización” (p. 13).

También encontramos testimonios de quien se manifestó en contra de la mejor predisposición en el caso de las niñas:

“Antes se decía que más las chicas que los chicos. No llego yo a hacer esas diferenciaciones de sexo; es una cuestión más de índole personal, no de sexo. Hay quien encuentra más fácil adquirir nuevas experiencias y quien no se facilita y tiene muchísimas más resistencias a hacer cualquier tipo de actividad” (c.2).

Las razones respecto al posible rechazo detectado en el alumnado, afloran en las conversaciones y giran en torno a que la cultura motriz imperante va por otros derroteros ajenos a la EC, y por tanto estos contenidos en un primer momento, suponen un choque para ellos porque no responden al modelo de Educación Física que han construido:

“En cuanto he subido al Segundo Ciclo de Primaria pues ya los chavales te preguntan “Profe, esto no es gimnasia” queremos jugar al fútbol o queremos hacer otra cosa” (p. 7).

Otra razón es que las motivaciones del alumnado van por un camino diferente a las prácticas propias de EC:

“Los chavales desde pequeños, quieren jugar más al fútbol, no sé si es la sociedad que está montada así... más de cosas deportivas, que practiquemos, que toquen los balones” (p. 2).

“Y entonces yo lo entiendo, los mayores están en la edad, en que quizás necesitan un movimiento más de cansancio, más físico, más de esfuerzo y la EC no requiere el esfuerzo, y el chaval se aburre y cuesta más hacerlo” (p. 6).

Parece que los chicos estos contenidos los atribuyen al género femenino, motivo por el cual los rechazan:

“Puede haber recelos por parte de los chicos en cuanto a que la actividad sea excesivamente feminizante ¿no? Y que eso es cosa de niñas y no de niños (...) entonces puede haber rechazos, quizás porque hay un exceso de identificación del modelo de la Educación Física con un modelo deportivo y que hacer EC no es para ellos... (7).

La existencia de una cultura motriz vinculada a paradigmas que buscan la eficacia, el producto final y la competición, influenciados por el ámbito del rendimiento deportivo, parece ser el imperante en el alumnado a la hora de pensar en Educación Física. Este constructo representa un conflicto para el alumnado que toma contacto con las prácticas de EC en las que se incide en la dimensión emocional frente a la tecnificación, lo que le pone en situación de rechazo inicial. Esta actitud negativa que siente el alumnado, pensamos que puede deberse a que tiene información confusa respecto a ella y no conoce los beneficios que le proporciona. Las dificultades que encuentra con la dimensión emotiva se manifiestan al tener que manifestarse con cierta autonomía ante los demás mediante patrones motrices no habituales.

También el hecho de que estos contenidos pudieran no ser lo suficientemente bien impartidos por el profesorado es otro de los argumentos aparecidos como la razón de que no tengan demasiado éxito entre el alumnado:

“Y a los niños no les gusta, porque está mal transmitido” (p.1).

Así parece que es el profesorado el responsable de ello y se le atribuye el compromiso de ser o no capaz de desarrollar el trabajo con la motivación suficiente como para conseguir que el alumnado se sienta a gusto:

“A veces le parece un poco más aburrido y ahí también está la creatividad nuestra en la actividad, el meterle ahí otras dosis de algo que le intente enganchar al chaval” (p. 6).

“La actitud del profesor es definitiva, es fundamental” (p. 13).

La falta de preparación del profesorado en relación con estos contenidos cobra gran relevancia, por las circunstancias en las que se ha formado el profesorado cuando apareció esta materia en Educación Física. Impartirlo mal u obviarlo es una realidad. Es tan significativo lo que se enseña (currículum explícito) como lo que no se enseña (currículum nulo) (Kirk, 1990). Esta idea se ha argumentado llegando al fondo de la cuestión; ya que se ha dicho que el profesorado que ejerce en los centros educativos de primaria, en muchos casos programa unidades didácticas de EC para tranquilizar sus conciencias, a pesar de saber de antemano, que nunca se desarrollarán. Se ofrece una visión de la Educación Física al alumnado en la que en gran parte de los casos la EC está ausente.

Es verdad, además, que esta materia revierte en facetas un tanto “adormecidas” de la persona y poco cultivadas, las capacidades expresivas, circunstancia ésta que dificulta la comprensión por parte del alumnado e incomoda la comprobación de resultados inmediatos, a los que el docente está acostumbrado.

A todas estas exposiciones se puede añadir las razones que tratan de justificar lo que incide en el alumnado para que viva de mejor o peor manera la EC. Han resultado ser de diferente naturaleza, unos inciden en las características particulares de los sujetos: La edad y el género; la experiencia que poseen; la edad psicológica; las características personales; y otras son propias del grupo: El tamaño de éste; el contexto rural o urbano en el que se encuentran; el conocimiento entre los componentes del grupo y el nivel social.

Las posibles actitudes de rechazo en el alumnado pueden ir evolucionando a lo largo del proceso de aprendizaje hacia otras más positivas:

“Les da miedo exteriorizar lo que ellos son pero a medida que se van implicando, les gusta” (p. 9)

No ha sido unánime el punto de vista de rechazo de la EC por parte del alumno, ya que ha expuesto en algún informante que el alumnado parece encontrarse muy a gusto desde el principio ante este tipo de contenidos:

“Extraordinariamente bien, porque creo que cuando al alumno se le hace protagonista del proceso en el que está metido, tiene un grado de implicación muy superior... (1).

3.7. EL PROFESORADO ANTE LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

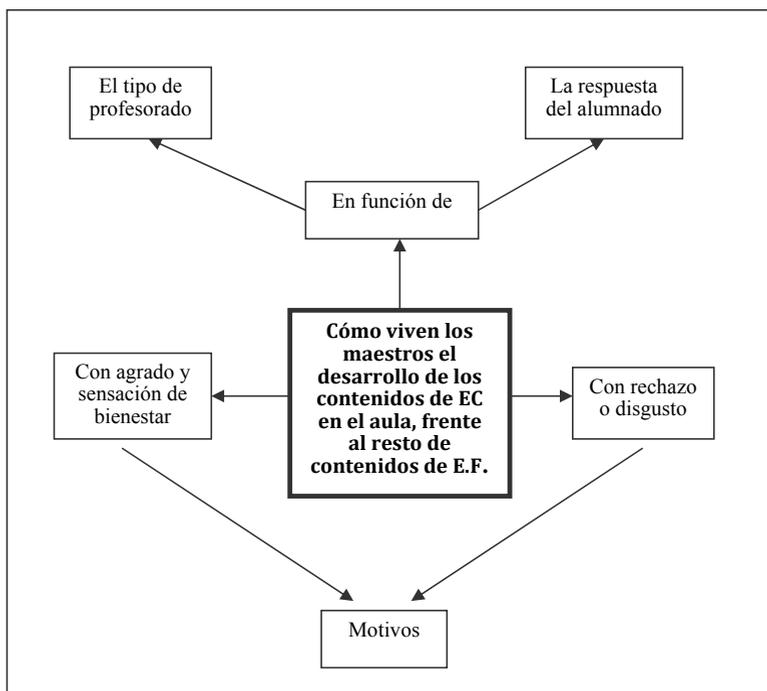


Figura VI: Cómo vive el profesorado el desarrollo de los contenidos de EC al impartirlos

En este caso el testimonio proviene sólo del grupo de profesores de primaria y de los informantes-clave. La razón es que hemos considerado que eran ellos quienes podrían exponer en primera persona los significados que otorgan a su trabajo cuando desarrollan los contenidos de nuestro interés con el alumnado de primaria. Los informantes-clave por su parte, a pesar de haber sido seleccionados también como expertos por otras razones, son además, en un caso profesor de primaria y en el otro, de secundaria, por lo que nos parecía que también sus testimonios sobre este tema podría ser valiosos. El profesorado universitario, creemos que se encuentra en otras circunstancias en este sentido.

Unas veces han contestado de forma impersonal y otras han individualizado el argumento. En cualquier caso, consideramos que su aportación es de gran riqueza.

Se ponen de manifiesto dos actitudes contrapuestas respecto a la forma de considerar y “vivir” estos contenidos.

“Creo que la visión que tienen de la EC en muchos casos es desconocida o hay mucha desinformación, para otros les parece un rollo, por lo tanto no lo dan, o les parece vergonzoso o les parece que no saben como enfocar la clase, y luego para otros es un gran elemento de la Educación Física, forma parte de... es la columna vertebral de la Educación Física” (p. 15).

Las declaraciones que hemos encontrado respecto a no gustarles, no sentirse bien ante este tipo de contenidos, o vivir el rechazo ante ellos, se debe a razones muy diversas: el sentir vergüenza al enfrentarse a este tipo de trabajo; el que no se entienda ni valore la dimensión del cuerpo que maneja la EC y que resulte difícil transmitir el desarrollo de la faceta emotiva:

“Muy reacios, porque los que tenemos vergüenza somos nosotros y para “empezar a hacer el tonto”, en una clase de EC tienes que tener un poco de “echao pa lante”, decir oye, vamos a empezar como sea y que lo hagan y que se expresen y que jueguen, y se diviertan” (p. 12).

“Pues yo creo que de una manera muy marginal y muy infravalorada pero yo creo que es lo lógico dentro del marco de referencias culturales que estamos viviendo, el cuerpo sirve para unas cosas determinadas y para expresar cosas determinadas y fuera de esas formas de expresión el cuerpo no sirve (...) Es difícil transmitir que tu cuerpo está transmitiendo emociones, que tú estás transmitiendo algo con tu cuerpo” (p. 13).

Además, son contenidos que “desgastan” al profesorado al impartirlos; por otra parte se teme enfrentarse a una actitud negativa del alumnado cuando manifiestan que no les gusta; y, en definitiva, el propio profesorado se siente inseguro y temeroso ante el desarrollo de esta materia:

“Porque cuesta un poquito, cuando toca ese bloque te lo tomas así un poco diciendo ahora un mes, es duro, y con EC ya que partiendo de que no a todos les gusta es más difícil que cualquier otro” (p. 12).

Una razón capaz de explicar la actitud de temor que se despierta en el profesorado ante estos contenidos es la incertidumbre que le invade al no saber lo que pasará durante la sesión, así como el reconocimiento de la falta de formación respecto a la EC:

“Pues sobre todo inseguro, porque es algo tan abstracto, tan inespecífico, tan variado, que nunca te esperas el resultado, es un poco pensar: ¿qué va a pasar en la clase cuando imparta estos contenidos?,

lo primero que me viene a la cabeza cuando programo es la incertidumbre” (p. 7).

“Yo creo que los profesores todavía tenemos mucho miedo, bien por falta de formación...” (p. 5).

Los argumentos respecto a esta carencia en su preparación han sido muy reiterados. Sus lagunas de formación se localizan en la falta de identificación de los objetivos que deben dar sentido a estos contenidos, a los propios contenidos, a la metodología y a la ausencia de vivencias propias respecto a esta materia que les permita aproximarse de forma personalizada a la misma:

“No hay unos objetivos claros, que no hay seguridad todavía, que se confunden todavía, yo creo que no se sabe bien qué es el campo de la EC” (p. 5).

“La formación que tenemos en cuanto a metodología, en cuanto a contenidos y en cuanto a todo, es completamente o inexistente o ineficaz a mi modo de ver” (p. 7).

“La primera cuestión es que no se han enfrentado personalmente a la vivencia de la EC” (c.2).

Además de no tener tampoco la suficiente formación como para resolver situaciones complicadas que con frecuencia se derivan de la puesta en práctica de estos contenidos con el alumnado:

“Qué haces con el niño que te dice que él no quiere, qué haces con el niño que le cuesta, qué haces con el niño que se exhibe demasiado e invade el tiempo de los otros para expresarse” (p. 13)

Creemos que el hecho de que el profesorado se muestre por distintas razones temeroso al aplicar estos contenidos puede percibirse por parte del alumnado.

El hecho de que estos contenidos no estén claramente definidos, contribuye a que el profesorado no se sienta seguro al impartir algo que ni él mismo sabe qué es, y se tenga que conformar, (cuando cree en los valores educativos que posee) con la realización de actividades más o menos motivantes, que no sabe muy bien a qué responden.

Creemos, además, que cuando no se tiene clara la finalidad de estos contenidos, los objetivos que los justifican y la manera más oportuna de aplicarlos con el alumnado, entonces necesariamente se torna difícil y frustrante.

Por otra parte, en un sentido totalmente diferente hemos hallado también argumentos que revelan un bienestar y una situación de disfrute ante el desarrollo de estos contenidos, en gran medida porque el profesorado confía en ellos como parte importante de la formación que se le puede dar al alumnado desde el área de Educación Física y por lo tanto el docente lucha por obtener éxito al desarrollarlos:

“El que da EC está muy empeñado en que salga bien, está muy empeñado y lo que está haciendo se lo cree y tiene que salir adelante” (p. 15).

Cuando el profesor se siente bien impartiendo esta materia, es porque percibe que el alumnado también disfruta:

“Como veo que se lo pasan bien los chavales, pues yo me siento feliz con esto” (p. 2).

Otra forma de explicar cómo se siente el profesorado consiste en vincularlo a la respuesta del alumnado cuando toma contacto con estas prácticas:

“Depende del grupo, hay veces que es una maravilla y te sientes bien porque ves que la cosa va bien. Pero hay otras veces que te sientes un poco brusco, porque no ves que la cosa va como tú quieres y ellos notan que hay entre tú y ellos una pared” (p. 16).

Es posible no obstante, sentirse de igual manera que ante cualquier otro posible contenido de Educación Física:

“Cuando doy clases de EC tampoco me siento de ninguna manera diferente a cuando hacemos unos juegos u otra actividad” (c.1).

Al margen de las distintas formas de “vivir” la EC, respecto a sensación positiva, igual o negativa que les proporciona, han aparecido asociados a estas exposiciones otras ideas en la línea de clasificar al profesorado en dos grupos en función de su mayor o menor proximidad a la EC, según su actitud de aceptación o rechazo, y también en cuanto a mayor o menor capacidad para desarrollarla con el alumnado:

“Pues yo creo que aquí hay que dividir a los profesores en dos partes, los anteriores a la L.O.G.S.E. y los de después de la L.O.G.S.E., entonces los que tienen una metodología más tradicional pienso que no están familiarizados con esta terminología, con este método, con estos contenidos y creo que no lo ven útil para nada y piensan que es una auténtica tontería. Desde el punto de vista de los profesores que han trabajado a partir de la aprobación de la L.O.G.S.E., pues pienso que sí que se está inculcando cada vez más en los Currículum de Educación Física, que se está trabajando cada vez más” (p. 7).

“Pues la primera distinción que te haría sería entre los profesionales de Secundaria, lo siento, y los de Primaria, aunque yo creo que ahora están más abiertos, pero yo creo que desde Primaria somos más capaces de entender como contenido la EC” (p. 14).

Se han aportado distintos aspectos considerados como importantes para contribuir a que el profesorado viva de forma adecuada la transmisión de estos contenidos y obtenga satisfacción ante su aplicación. Por una parte tener iniciativa, y por otra, estar dispuesto a aprender del alumnado, al margen de reclamar abiertamente la necesidad de compartir estas vivencias con otros compañeros y poseer una mejor formación en este sentido:

“Tener iniciativa y estar abierto a hacer EC. Y con eso sales adelante” (p. 11).

“Como yo tampoco soy una persona que me considere experta en el tema, me gusta aprender con ellos” (p. 11).



4. CONCLUSIONES

Se puede decir que existen todavía escasas teorías específicas del campo disciplinar que nos ocupa. Los límites de lo que le es propio a la EC están sin dibujar con precisión. La EC por tanto, carece de un aparato teórico que la sustente y pueda justificar lo que se hace en torno a ella desde un punto de vista didáctico.

El profesorado ha atribuido este hecho a su falta de formación en temas relacionados con esta materia. Hay todavía poca tradición de trabajo sobre

ella entre los profesionales de la Educación Física. No llegamos a discernir si esta falta de preparación se debe a que existe un sustento conceptual escaso o se trata de lo contrario, que un profesorado todavía poco documentado en esta materia tan joven, no ha generado hasta el momento suficiente reflexión e investigación al respecto, y por tanto el campo disciplinar desde un punto de vista teórico, está en fase de construcción.

Quizá lo más ecuánime sea pensar que ambas circunstancias se alimentan mutuamente generando una espiral que hay que tratar de deshacer. La incorporación relativamente reciente de estos contenidos al currículo oficial podría entenderse también como justificación de la falta de formación del profesorado. Se hace por tanto necesario el esfuerzo de profundizar en el campo teórico de la EC. En cualquier caso, la formación del profesorado es una necesidad para llevar a cabo el desarrollo del currículo (Stenhouse, 1987 a; Kirk, 1990; Arnold, 1991 y García Ruso, 1997).

El hecho de que esta disciplina se haya conformado a partir de influencias procedentes de distintos campos de conocimiento como Artes Escénicas, Psicología, Sociología, Gimnástica, Pedagogía, Semiótica, etc., conduce a que indefectiblemente sea una materia multidisciplinar que encuentra diferentes formas de conceptualización y aplicación. Tal hecho impregna sus características, hasta el punto de ser una de las razones que explica la diversidad de planteamientos y formas de entender esta parcela de la Educación Física, que finalmente desemboca en la gran variedad encontrada, respecto de lo que podría ser su interpretación en un sentido general, y sus contenidos en particular.

La identificación con uno u otro paradigma puede deberse a la formación docente inicial, a sus propias experiencias personales y profesionales relacionadas con la actividad física y al concepto de escuela que cada profesor ha creado, así como a la idea de Educación y Educación Física que toma como referente en su actuación docente. Algunos tienen conciencia de ello y así lo manifiestan explícitamente en sus discursos, mientras que otros, o son ajenos a esta circunstancia, (aunque inconscientemente lo transmitan) o lo eluden intencionalmente en las entrevistas.

Ha quedado constancia, desde la revisión de fuentes bibliográficas, que la Expresión Corporal proporciona grandes beneficios en quien la practica (Penchansky y Eidelberg, 1980; Alfonso, 1985; Bossu y Chalaguier, 1980). A pesar de ser ésta una materia de intervención motriz sobre el alumnado, sus efectos parecen tener más influencia en la esfera social y afectiva, que en la motora propiamente dicha. Esta percepción ha sido contemplada por parte del profesorado casi de forma unánime, unas veces explícitamente y otras de manera implícita, a partir de intervenciones espontáneas por su parte, o a partir de preguntas y reflexiones sugeridas por la nuestra, esperando respuestas en algún sentido sobre este punto. Este hecho resulta revelador.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, A. (1985). *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Bertrand, M. Et Dumont, N. (1973). *L'expression corporelle à L'école*. París: Vrin
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca
- Ciscar, C. y Uría, M.E. (1993). *Los contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Valencia: Nau llibres
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). *Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica*. En A. Fraile; *Didáctica de la Educación Física, una perspectiva crítica y transversal* (315-330) Madrid: Biblioteca Nueva
- García Ruso, M.H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'éducation physique au XX siècle en France*. París: PUF
- González, L. (1982). *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Miñón
- Grondona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo
- Guba, E.G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno y A. Pérez; *La enseñanza: su teoría y práctica* (148-165). Madrid: Akal
- Hernández, J.L. (1999). *La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la L.O.G.S.E., ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?* *Revista de Educación*, 311, 51-78
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M.A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE (en prensa)
- Le Baron, B. (1982). *L'expression corporelle. Éducation Physique et Sport*, 178, 58-62
- López, V. M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Mateu, M. (1989). *Actividades físicas de expresión: ¿paradoja, contradicción o innovación?* *Apunts Educación Física i esports*, 16 y 17, 57-62
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación primaria*. Madrid: Autor
- M.E.C. (1991). *Real Decreto 1344/1991*, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Autoras

- Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.
- Motos, T. (1983) *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas
- Penchansky, M. y Eidelberg, A. (1980). *La expresión corporal en la escuela primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla
- Pujade-Renaud, C. (1975). L'expression corporelle impossible. *Esprit*, 5, 755-768
- Rivera, E. (2000). *Intervención didáctica en EF. Aplicaciones específicas en el marco de las actividades de comunicación y lenguaje corporal*. En M. M. Ortiz: *Comunicación y lenguaje corporal*, 353-385. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Romero, R. (1999, febrero). *Expresión corporal: Cuerpo, movimiento y sentimiento*. Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física, Granada
- Salzer, J. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Herder
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea
- Sierra, M.A. (1997). La Expresión corporal como contenido de la Educación Física escolar. *Revista Electrónica Áskesis*, nº 1 (<http://www.askesis.arrakis.es>)
- Sierra, M.A. (1999, Septiembre). *Breve intento de acercamiento a una genealogía de la expresión corporal como contenido de la Educación Física*. Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Huelva
- Sierra, M. A. (2000). *Apuntes fotocopiados de la asignatura "Bases teóricas de la Educación Física"*. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Sierra, M. A. (2001) *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación física. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociológica
- Vázquez, B. (1989). *La Educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos
- Villada, P. (1996, junio). *Necesidad de una teoría conceptual universal, para delimitar el campo científico-didáctico de la expresión corporal*. Actas del III Congreso Nacional de Educación física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Guadalajara
- Villada, P. (1999, Septiembre). *Expresión Corporal. El marco científico-didáctico*. Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Huelva

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

CAPÍTULO 2.

LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

*Begoña Learreta Ramos**. Miguel Ángel Sierra Zamorano** Kiki Ruano Arriagada*.
*Universidad Europea de Madrid. C/ Tajo s/n. 28670 Madrid. **Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 - MADRID

1. INTRODUCCIÓN

La Expresión Corporal actualmente es considerada como una materia de enseñanza con gran peso, desde distintos campos disciplinares: la formación artística; la enseñanza formal a través del sistema educativo; la terapia psicológica; la formación en comunicación; etc. También a su génesis como disciplina contribuyeron numerosos ámbitos de conocimiento.

Quizá por las circunstancias en las que se ha configurado esta disciplina, por su incorporación tardía de forma explícita al sistema educativo como materia de enseñanza, o quizá por la escasez bibliográfica que en este ámbito se ha podido constatar, la Expresión Corporal ha crecido con una clara ambigüedad respecto a cuáles son sus contenidos de enseñanza. Podríamos decir que estos contenidos pueden ser entendidos desde muy distintos puntos de vista (Villada, 1996), asociados a las distintas tendencias reconocidas en esta disciplina (Le Baron, 1982; Motos, 1983; Vázquez, 1989; Pelegrín, 1996; Villada 1997).

Los saberes que debían transmitirse desde esta materia parecen no estar claros, sobre todo cuando nos referimos al ámbito de la Educación Física inmersa en la enseñanza formal. La terminología utilizada para definir sus contenidos, muchas veces procedente del ámbito artístico, la existencia de polisemia y sinonimia respecto a sus usos, y la transmisión de conceptos todavía en proceso de configuración han generado cierto caos en el profesorado que imparte esta materia respecto a qué enseñar. Por otra parte, la aparición explícita de un currículo oficial normativo que contemplaba estas enseñanzas fue un gran avance, pero la determinación de sus contenidos no contribuyó a esclarecer cómo podrían estructurarse.

Es necesario también asumir que previamente se hace necesaria una selección de los contenidos. Esta compleja tarea responde a un conjunto de decisiones que también dan respuesta a un concepto de educación que se asume, de Educación Física y de Expresión Corporal.

En nuestro caso entendemos la educación como un proceso orientado hacia la autonomía de un ser humano libre, crítico y creativo. En esta línea ideológica asumimos la Expresión Corporal como una materia de conocimiento capaz de aportar al alumno las posibilidades y recursos para

expresar, comunicar y crear, utilizando como vehículo para ello su cuerpo y su movimiento (Sierra, 2001). Podríamos decir que este concepto de Expresión Corporal se encuadraría en un paradigma de racionalidad práctica según López, Monjas y Pérez (2003) orientado a la participación inclusiva, y en el “paradigma expresivo”, entendido por Vázquez (2001) como aquel en el que no existen modelos porque el cuerpo y el movimiento son entendidos como una construcción personal.

Elegir unos contenidos u otros supone aceptar unos planteamientos educativos concretos y adoptar una posición profesional al respecto. A partir de los años sesenta del pasado siglo XX es cuando este elemento curricular, que había sido incuestionable, empieza a replantearse desde la Sociología de la Educación (Blanco, 1994) y desde la Pedagogía.

Los objetivos de este trabajo se centran en exponer la selección y estructuración de contenidos propios de Expresión Corporal que hemos generado a partir de un estudio documental de carácter bibliográfico, normativo y curricular (Learreta, 2004). La estructuración de contenidos que presentamos ha generado una terminología y conceptualización propia que creemos puede contribuir a la construcción del corpus teórico de la Expresión Corporal.

1.1. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE CONTENIDOS

Nuestra propuesta de contenidos parte de **tres grandes dimensiones**, que responden a las capacidades que se deben desarrollar en la persona desde esta materia; son **la dimensión expresiva, la dimensión comunicativa y la dimensión creativa**. En torno a cada una de ellas hemos definido unos contenidos generales y a partir de ellos, otros más específicos, a modo de taxonomía.

Podemos decir que los contenidos son los conocimientos que el alumnado debe adquirir para llegar al cumplimiento de unos objetivos, que en nuestro caso se concretan en el desarrollo de determinadas capacidades que delimitan las tres dimensiones expuestas.

Por otra parte, en relación con los contenidos están las prácticas, que son ejecuciones concebidas genéricamente, que no deben entenderse como conocimientos que haya que transmitir propiamente, sino que son trabajos de referencia, que pueden incidir en el desarrollo de algunos de los contenidos, y por eso resultan valiosas. Por ejemplo, las danzas populares las consideramos como prácticas porque la enseñanza de las mismas transmite unos conocimientos que éstas llevan implícitos. Igualmente, los bailes de salón son prácticas que desarrollan contenidos que en nuestra estructuración hemos denominado **“Ritmo externo”** e **“Interacción Personal”**. Estos últimos son conocimientos que hay que enseñar, las anteriores son prácticas (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

Es importante no confundir por tanto contenido con práctica. El primero es el “saber” que se debe transmitir, mientras que las segundas son “herramientas” de las que se vale el profesorado para enseñar lo que pretende.

Entender el proceso por el que se han evidenciado diferentes elementos curriculares se hace necesario para comprender su jerarquía, que a nuestro juicio es lo que da coherencia a nuestra propuesta y evita que se contemplen como elementos iguales: objetivos, que en nuestro caso los hemos planteado a partir del desarrollo de capacidades o facultades; los contenidos; las prácticas y las propuestas, entendidas estas últimas como trabajos concretos de Expresión Corporal que propone el profesor a su grupo en una sesión determinada.

Bajo estos supuestos asumimos que las propuestas son planteadas por el docente, a partir de los contenidos que pretende desarrollar, que generalmente son más de uno. Por este motivo hemos llegado a la conclusión de que existen contenidos nucleares y complementarios, es decir, principales y secundarios y que esta característica es relativa porque depende de cada circunstancia.

La terminología que hemos utilizado en esta propuesta de contenidos responde a nuestra intención de generar nuevos términos, asociados a nuevos conceptos también. La idea es crear un corpus de conocimiento específico para la Expresión Corporal. En todo momento el criterio utilizado para nombrar conceptos ha sido la mayor claridad semántica posible, atendiendo siempre a la intencionalidad y a la característica del conocimiento que se pretende transmitir. En esta línea hemos sentido la necesidad de clasificar el término ‘movimiento’ utilizado en Expresión Corporal como **movimiento abstracto y movimiento figurativo** (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). El primero de ellos es aquel que no trata de representar algo perteneciente a ideas, seres o cosas concretas, sino que atiende sólo a elementos de forma, calidad, espacio y tiempo. El segundo se refiere a aquel que trata de representar de forma comprensible, realidades o ideas. A su vez el movimiento figurativo puede ser imitativo o simbólico. **El imitativo** es un tipo de movimiento figurativo que se realiza tratando de reproducir de la manera más fidedigna posible la realidad o la idea que toma como inspiración; mientras que **el simbólico** es un tipo de movimiento figurativo que se realiza con ciertos rasgos o características que por convención social permite la identificación con una cosa, fenómeno, idea o persona que se toma como inspiración, pero sin ser fiel reflejo de lo que representa.

A partir de ahora pasamos a exponer la idea que alberga cada una de las dimensiones de las que hemos partido para estructurar los contenidos:

La dimensión expresiva se entiende como la **investigación y toma de conciencia de las posibilidades que puede tomar el movimiento y el**

sonido como forma de expresión, con la intención prioritaria de ser uno mismo y no de comunicar algo. Esta dimensión está constituida por dos contenidos generales: “**Alfabeto Expresivo**” y “**Mundo Interno**”. En el caso de los trabajos derivados de “**Alfabeto Expresivo**” se busca que el alumnado investigue y viva de manera personal el movimiento y el sonido, tome conciencia de él y lo materialice en movimiento abstracto; en el caso de los contenidos derivados de “**Mundo Interno**” se trata de propuestas con mucha implicación emocional personal, ya que suponen la realización de un movimiento espontáneo, fruto del estado de ánimo propio al que se llega, que se adquiere inspirándose en un tema, una idea dada, una música, etc. (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

Con este contenido el alumnado adquiere un repertorio de movimientos propio que se crea a partir de la vivencia corporal del mismo, aprende a disfrutar del propio movimiento y sonido, investigando y tomando conciencia de las posibilidades que éstos le ofrecen.

La **dimensión comunicativa** se entiende como la adquisición de los recursos que capacitan al sujeto para generar movimiento comprensible desde fuera y para que el uso del mismo mejore las relaciones con los demás. Incide también en la interpretación del mensaje ajeno, para lo cual se hace necesario conocer el código utilizado por los interlocutores de la comunicación.

Se pretende fomentar desde esta dimensión la capacidad de reproducir situaciones o transmitir ideas que le son propuestas al ejecutante desde fuera, porque no pertenecen a su mundo interior, a través del movimiento o/y sonido como instrumento principal. Las prácticas de mímica y dramatización desarrollarían contenidos en este sentido.

Pero esta dimensión no termina aquí, sino que se extiende también a la capacidad de generar interacción personal con los demás, no sólo a través del movimiento figurativo capaz de vincularse con realidades concretas, sino también mediante formas no convencionales de movimiento (movimiento abstracto).

Todos estos conocimientos que derivan de esta dimensión se concretan en los siguientes contenidos, que hemos convenido denominar: “**Alfabeto Comunicativo**”, “**Mundo Externo**”, “**Interacción Personal**” e “**Intercambio Discursivo**”.

La **dimensión creativa** se orienta al desarrollo de la capacidad de componer, idear, ingeniar, inventar, etc., actitudes, gestos, movimientos o/y sonidos, y con ellos construir secuencias con una finalidad expresiva y comunicativa.

Se basa en aquella parcela de la facultad humana vinculada con el pensamiento divergente, la producción de obras inéditas, originales

diferentes a las habituales. Es una aptitud que se debe fomentar en el contexto educativo, a través principalmente de las disciplinas artísticas, en la medida en que proporcionan el marco adecuado para fundar las bases de este aprendizaje, ya que agudizan los modos de captación del entorno y propician el desarrollo de la sensibilidad estética (Oliveto y Zylberberg, 2000).

El conocimiento de todas las herramientas que generan procesos y producciones divergentes, novedosas y originales; así como el uso de las técnicas creativas que se pueden utilizar asociadas al movimiento y el procedimiento por el cual se llega a generar un proceso creativo serían en su conjunto las enseñanzas que desde esta dimensión habría que transmitir. Lo hemos concretado en los siguientes contenidos: **“Alfabeto Creativo”, “Técnicas Creativas Corporales” y “Proceso Creativo”**.

Los contenidos que hemos señalado en esta dimensión se deben considerar transversales a los anteriores de las demás dimensiones, ya que pueden estar presentes en todo trabajo de Expresión Corporal, por tanto asociados a cualquier contenido. Esta circunstancia es una realidad que no debemos interpretar como un problema, sino más bien como un hecho que enriquece el planteamiento didáctico y que debe ser conocido por el profesorado para manejarlo adecuadamente.

Como se puede comprobar, en cada una de las dimensiones se cuenta con un contenido encabezado por la denominación de “Alfabeto”, que pretende aportar los recursos necesarios para poderse manejar corporalmente, respecto a la expresión, comunicación o creación, respectivamente.

En el siguiente cuadro se muestra la estructuración de contenidos que pretendemos exponer, de forma integrada, tomado de Learreta, Sierra y Ruano (2005):

Cuadro 1: Contenidos generales y específicos de la dimensión expresiva, comunicativa y creativa.

		CONTENIDOS	
		Generales	Específicos
DIMENSIONES	Expresiva	Alfabeto Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas - Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento - Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular - Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad - Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales (espacio individual y total, forma, distribución, trayectoria, focos, ubicaciones espaciales, simetría-asimetría y niveles espaciales). - Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo) - Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento - Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, no vocal e instrumental - Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos
		Mundo Interno	
	Comunicativa	Alfabeto Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje gestual (actitud corporal, apariencia corporal, contacto físico, contacto ocular, distancia interpersonal, gesto y orientación espacial interpersonal) - Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad - Ritmo comunicativo gestual y sonoro
		Mundo Externo	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones - Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final - Simbolización corporal - Simbolización del objeto - Presentación de uno mismo ante los demás
		Interacción Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo corporal - Sincronización - Complementariedad
		Intercambio Discursivo	
		Alfabeto Creativo	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez - Flexibilidad - Originalidad - Elaboración
	Creativa	Técnicas Creativas Corporales	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas corporal (Brainstorming) - Improvisación corporal - Sinéctica corporal
		Proceso Creativo	

A continuación pasamos a desarrollar los contenidos de cada una de las dimensiones que conforman nuestra propuesta. La exposición de cada una de ellas la haremos a partir de un enfoque teórico-práctico distinto, con la intención de ofrecer un planteamiento variado e integrado. Pretendemos exponer cómo a través de las diferentes propuestas que se planteen al alumnado, se transmiten unos u otros conocimientos. Esto es lo mismo que decir que cada propuesta surge de la necesidad de transmitir unos u otros conocimientos, decisiones que el docente debe plantearse al diseñar sus sesiones. También en este enfoque se podrá comprobar el concepto de contenido nuclear y complementario.

Dejamos al propio criterio del profesor la consideración respecto al tiempo que pueda o quiera dedicar a los contenidos de cada dimensión. La explicación de cada dimensión con sus contenidos no pretende ser una única sesión para trasladar al alumnado. Nuestra intención es exponerla desde un enfoque teórico práctico. Confiamos en que el profesorado sea capaz de generar sus propias sesiones a partir de las pautas que pueda tomar de nuestra propuesta.

2. LA DIMENSIÓN EXPRESIVA

Los contenidos de esta dimensión aparecen enunciados en el Cuadro 1. A continuación se presenta una propuesta práctica de los diferentes contenidos que la componen.

2.1. “ALFABETO EXPRESIVO”

Para llevar a cabo el desarrollo de los contenidos específicos de “**Alfabeto Expresivo**” presentamos un trabajo estructurado en cuatro bloques:

- 2.1.1. Descubre tu cuerpo
- 2.1.2. Descubre tu ritmo
- 2.1.3. Descubre tu espacio
- 2.1.4. Descubre diferentes calidades de movimiento

En cada uno de ellos se trabajarán de manera nuclear algunos contenidos específicos propios de “**Alfabeto Expresivo**” (en este caso el “contenido nuclear” es el que adquiere gran protagonismo en la propuesta) y de manera complementaria otros contenidos que se encuentren inmersos también en ella pero no son el eje central de la misma (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). En cada uno de los bloques se explicará de manera general qué contenidos específicos se están desarrollando y cómo se están trabajando.

2.1.1. DESCUBRE TU CUERPO

1- “Cómo me puedo desplazar”: Con una música dinámica y de manera individual, el alumnado se desplazará por toda la sala de un punto a otro, utilizando diferentes partes corporales como puntos de apoyo. Cada vez que pare la música deberá cambiar la parte del cuerpo con la que ha elegido desplazarse (brazos, tronco, piernas, etc.) y la forma de hacerlo. Se sugiere al alumnado que tome conciencia del movimiento que realiza con esa parte corporal, que sienta el peso sobre la misma, que investigue las posibilidades de movimiento que se generan, que analice cómo se siente en cada uno de los desplazamientos, etc.

Variantes:

- Se les puede pedir que además busquen un sonido “vocal¹ o corporal no vocal²” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005) que acompañe al movimiento.
- También se puede añadir a esta propuesta que cuando se escuche una música tranquila se desplacen con un tono muscular bajo y cuando ésta sea más dinámica, se desplacen con la parte del cuerpo implicada con un tono muscular alto.

Contenidos implicados: En esta propuesta el contenido nuclear es *“Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas”* porque al alumnado se le pide que utilice para el desplazamiento principalmente una parte del cuerpo respecto a otras. Si además se insiste en la toma de conciencia de los diferentes apoyos utilizados en el movimiento, se encuentra también implicado, y también de manera nuclear *“Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes³ corporales o/y movimiento”* porque está tomando conciencia de la sensación que recibe en cada uno de ellos.

En la primera variante se está trabajando el contenido de *“Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, corporal no vocal e instrumental”*. En este caso se juega con el sonido corporal excepto el instrumental, ya que el alumnado busca posibilidades de hacer sonidos con el cuerpo (percusiones, silbidos, etc.) que acompañen al movimiento realizado.

En la segunda variante, por la forma de plantear la propuesta, se está centrando el trabajo en el contenido de *“Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular”* ya que al alumnado se le pide que pase de

¹ **Sonido vocal:** El producido por los órganos de fonación del cuerpo humano que puede ser articulado y no articulado. Sonidos vocales, articulados (fonemas orientados a formar palabras) y no articulados (silbidos, soplidos, susurros, etc.).

² **Sonido corporal no vocal** son todos aquellos sonidos realizados por cualquier parte del cuerpo exceptuando la boca (palmadas, pitos, taconeos, etc.).

³ **Actitud corporal:** posición que adopta el cuerpo, que puede estar motivada, bien por el estado de ánimo, o bien para intentar expresar o/y comunicar algo con propiedad.

realizar el movimiento con mucha tensión muscular a realizarlo con poca y viceversa.

2- “¡Qué me lleva el viento...!”: Utilizando un CD o casete de sonido del viento, imaginar ser una pluma que vuela de un lado para el otro y moverse percibiendo esa sensación. Al quitar el sonido y volverlo a reanudar, se cambiará la imagen y se tratará de moverse como si el viento empujase un saco de patatas, para sentir la sensación de pesantez. No se trata de imitar el movimiento de la pluma o del saco, sino de utilizar esas imágenes para generar la sensación a percibir en uno mismo.

Variantes:

- Añadir a cada una de las imágenes a expresar (pluma o saco), un sonido vocal que refleje esa sensación.
- Ponerse por parejas e imitar los movimientos del compañero que pasarán de pluma a saco de patatas de manera libre.
- En grupos de 4, pasar de moverse con la sensación de pluma a la sensación de saco de patatas sin un guía específico. Se atenderá a la respuesta corporal de los componentes del grupo para realizar el cambio. Se debe utilizar movimiento y sonido.
- Se irá aumentando el número de componentes en el grupo, hasta conseguir hacerlo el grupo de clase completo, sin necesidad de ponerse de acuerdo, simplemente observando al resto de compañeros y atendiendo también al sonido que se realiza.

3- “Composición musical”: En grupos de 5 ó 6 alumnos se compondrá una secuencia de sonidos y movimientos para mostrar al resto de grupos, en la que se combinen los contenidos trabajados hasta el momento (*“Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas”, “Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento”, “Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, corporal no vocal e instrumental e “Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular”*). Se debe recordar al alumnado que el movimiento abstracto es la base en la que se debe apoyar la composición, sin buscar representar nada concreto.

En el trabajo de este bloque, el alumnado está haciendo uso del espacio en sus desplazamientos, en sus actitudes (trayectorias, niveles, simetrías, focos, etc.), pero como la intención del mismo no es centrar el trabajo en el espacio, no se ha comentado nada al respecto. Esto pone de manifiesto que para trabajar unos contenidos u otros, no hay que atender a las prácticas que se realizan o al producto final que de ellas se genera, sino a la intención que orienta el trabajo, que surge de la propuesta hecha por el profesor.

2.1.2. DESCUBRE TU RITMO

4- “Siente la velocidad”: De manera individual y por toda la sala, andar a una velocidad constante y personal que se verá modificada por la señal del profesor; “más rápido” o “más lento”.

Variantes:

- Asociar una velocidad a cada una de las zonas de la sala, por ejemplo rápida en la zona periférica, lenta en la intermedia y normal en la central, y analizar cómo se sienten en cada una de ellas.
- Atender a las señales corporales que se reciben (mayor o menor tensión corporal, “limpieza” en los movimientos, movimiento fluido o entrecortado, la sensación que se transmite, etc.).
- Cuando se crucen con alguien en el desplazamiento, realizar una pausa en la que se mire fijamente a los ojos al compañero. Esta pausa puede ser de diferentes duraciones (muy corta, corta, larga, muy larga, etc.)

Contenidos implicados: En esta primera propuesta se está trabajando de manera nuclear, el contenido *“Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo)”* y concretamente se desarrolla el “ritmo interno” porque el alumnado está explorando, descubriendo y tomando conciencia de las posibilidades rítmicas propias, a partir de algunos de los elementos básicos del ritmo (movimiento o ausencia de movimiento [pausa] y velocidad) (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). En la primera y segunda variantes se está familiarizando con la utilización de diferentes velocidades en el movimiento, mientras que en la tercera lo está haciendo con el movimiento y la ausencia del mismo (pausa). Es un trabajo de “ritmo interno”, porque el alumnado no se tiene que adaptar a ningún ritmo o sonido específico propuesto por otro u otros, sino que juega con sus propias posibilidades rítmicas, se escucha a sí mismo y sigue sus propias pautas. Si esta propuesta se realizara también con sonido (vocal, corporal no vocal o instrumental), se estaría trabajando de manera complementaria, el contenido de *“Investigación y toma de conciencia del sonido”*. Para ello se les podría pedir que hicieran coincidir el movimiento con el sonido realizado por ellos, y lo podrían realizar con o sin instrumentos. En este caso, la propuesta sería más compleja ya que se estaría introduciendo un contenido más.

5- “Chip y Chop”: Por parejas, mientras un componente juega con las palabras “Chip” y “Chop” dándoles diferentes duraciones a las mismas (corta sería Chip, Chop, Chip, Chop, etc., y larga sería Chiiiiiiiiiiiiip, Chooooooooooooop, etc.), el otro componente de la pareja busca movimientos que se asocien a ese sonido, aunque no reproduzca exactamente la duración del mismo.

Variantes:

- Se repite la propuesta pero, la persona que hace los sonidos, busca otra forma de realizar sonidos vocales con otras sílabas, por ejemplo: puf, clon, fiiiiiiiiiiiiiiii, muuuuuuuuuuuuu, utilizando las manos para ello, la lengua, los carrillos, etc.; y la otra persona de la pareja los reproduce con movimiento.

Contenidos implicados: Cuando la persona realiza el movimiento, está trabajando de manera nuclear el contenido de *“Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo)”*, concretamente el “ritmo interno”, pero en este caso se incide en la toma de conciencia del sonido o del movimiento realizado a diferentes duraciones (cortas o largas). Aunque el alumno se esté adaptando a los sonidos de otro compañero, es un trabajo de “ritmo interno” y no “ritmo externo”, porque no reproduce exactamente su duración, sino que busca un movimiento que sea de corta o de larga duración. Cuando pasa a realizar los sonidos, se encuentra implicado el contenido de *“Investigación y toma de conciencia del sonido: vocal, no vocal e instrumental”*.

6- “Atento al cruce”: Con una música de tempo lento, pasear individualmente por la sala con movimientos suaves y al cruzarse con alguien realizar un movimiento fuerte (acento) frente a él.

Variantes:

- En lugar de andar o pasear, buscar otro tipo de movimientos suaves que sean abstractos.
- Hacer coincidir movimientos suaves cuando la música tiene un volumen bajo y movimientos fuertes (mayor intensidad o energía aplicada en el movimiento) cuando se sube el volumen de la música.

Contenidos implicados: En esta tercera propuesta, dedicada también al “ritmo interno”, se está haciendo hincapié en la toma de conciencia y descubrimiento de la acentuación, ya que se pide un cambio en la intensidad o energía aplicada a un sonido o a un movimiento (Ortiz, 2002), continuamos con un trabajo de “ritmo interno”, porque la música sólo se utiliza para generar un tipo de movimiento u otro (fuerte o suave), pero el alumnado no se tiene que adaptar al tempo de la misma (en este caso se estaría trabajando “ritmo externo”). Si se quiere introducir como contenido complementario la *“Investigación y toma de conciencia del sonido: vocal, no vocal e instrumental”* se puede pedir que incorporen sonido a la propuesta.

En estas tres propuestas se trabaja el “ritmo interno” y no el “ritmo externo”, porque a pesar de realizarse en algunas ocasiones por parejas, el objetivo de las mismas no es coordinarse o acoplarse uno a otro ni sincronizarse, sino descubrir, tomar conciencia e investigar las posibilidades

rítmicas propias del movimiento y del sonido atendiendo a los elementos básicos del ritmo (movimiento o ausencia de movimiento [pausa], duración, velocidad y acentuación).

En el inicio de este bloque es importante trabajar sobre el ritmo propio de cada uno ("ritmo interno") combinando diferentes ritmos, para que cada persona descubra cuál le resulta más fácil y natural. Posteriormente se debe empezar a trabajar el "ritmo externo".

7- **"Acople perfecto"**: Por parejas, cada componente tendrá dos maracas (realizadas con botellas de plástico rellenas de arroz, garbanzos, piedras, etc.). Uno de la pareja imita de manera alternativa o/y simultánea todos los movimientos y sonidos que realiza su compañero.

Variantes:

- Movimiento y sonido monótono que aumenta y disminuye la velocidad del mismo.
- Secuencia sencilla de sonidos y movimientos con un acento muy marcado.
- Secuencia de sonidos y movimientos sencilla que se repite varias veces seguidas introduciendo pausas de diferentes duraciones entre una y otra.
- Preparar entre ambos componentes de la pareja una secuencia de sonidos y movimientos para mostrarla al resto del grupo.
- En grupos de 4, 6 y 8 alumnos intercambiar las secuencias que se han creado y preparar una para realizar entre todos los componentes del grupo.

Contenidos implicados: En esta propuesta se está trabajando el contenido específico "ritmo externo", ya que el alumnado debe acoplarse al ritmo producido por estímulos sonoros que provienen del exterior, en este caso el de los compañeros. Se debe insistir con este contenido, en la búsqueda, exploración, descubrimiento y concienciación de las posibilidades rítmicas que surgen al tener que adaptarse al sonido o/y movimiento del otro, reflexionando sobre las dificultades y sensaciones que se generan al adaptarse al estímulo externo.



A continuación se va a introducir una propuesta para desarrollar el contenido “Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos”, vinculado al contenido del “Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo)”, concretamente “ritmo externo”.

8- “Moviendo el objeto”: Moverse al tempo que marca la música, buscando diferentes posibilidades de manipular un objeto (pica, pelota, aro, cuerda, etc.) en un entorno cercano a la persona y tomando conciencia de las sensaciones que trasmite la relación con el objeto.

Variantes:

- Cambiar la forma de manipularlo cada vez que se pare la música pero sin perder el tempo.
- Con una música de tempo lento, intentar hacer coincidir los movimientos con ella, atendiendo principalmente a la sensación que trasmite tocarlo de diferentes maneras (acariciándolo, rascándolo, golpeándolo, etc.) y con diferentes partes del cuerpo (la cara, los dedos de los pies, la espalda, etc.).
- Por parejas, desplazarse por la sala a la velocidad del pulso (tempo) de la música, cada uno con un objeto diferente. Uno de la pareja busca posibilidades de mover el objeto y su compañero, que llevará otro diferente, le copia. Éste último intenta adaptar los movimientos de su

objeto a los que está realizando la persona a la que está copiando, con otro material distinto.

- Al ritmo de la música desplazarse por la sala con un objeto (pelota, pica, aro, cuerda, maza, etc.), buscando posibilidades diferentes de interacción con él. Cada vez que se pare la música cambiarle el objeto a un compañero.

Contenidos implicados: En esta propuesta y sus variantes, se está trabajando como “contenido nuclear” la *“Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos”*, ya que se pretende que el alumnado busque, explore, descubra, tome conciencia y conozca las posibilidades que brindan los objetos para relacionarse con ellos, sin intención de transmitir nada a los demás. Su uso y manipulación genera emociones, de igual manera que el estado de ánimo que se tenga en cada momento desencadena una intervención específica sobre los objetos; son éstas las dos vertientes que se pretenden estudiar a través de este contenido (Learreta, Sierra y Ruano, 2005): se investiga y se toma conciencia de las sensaciones que provocan determinados movimientos del objeto, dependiendo de sus características, y por otra parte, el movimiento surge como consecuencia del estado de ánimo que se tenga. Además, de manera complementaria se está trabajando el contenido de “ritmo externo”, porque el alumnado debe adaptar sus movimientos a la música (estímulo que proviene del exterior).

Se ha introducido el trabajo del *“Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo)”* previo al trabajo del espacio o de las calidades de movimiento, porque éste es un contenido que se puede vincular fácilmente con otros y así se afianza el aprendizaje del ritmo.

2.1.3. DESCUBRE TU ESPACIO

9- “El espejo”: Por parejas, un componente de la pareja, mientras suena la música, realiza movimientos sin desplazamiento a la vez que su compañero le copia. Cuando pare la música, pasarán a realizar lo mismo pero con movimientos en desplazamiento. Pasado un tiempo se cambiará el rol.

Variantes:

- Realizar la misma propuesta pero utilizando algún objeto (pica, pelota, cinta, aro, cuerda, etc.) en los movimientos.
- Realizar la misma propuesta, pero los componentes de la pareja deben estar situados en una ubicación diferente cada uno (central, intermedia o periférica) tomando conciencia de las sensaciones que se tienen en cada una de ellas y además deben realizar sus movimientos al ritmo de la música.

Contenidos implicados: En la propuesta original se está trabajando el “Espacio individual y total”, “aspecto” del contenido *“Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales”*. El espacio individual se está trabajando cuando el alumnado busca posibilidades de movimiento sin desplazamiento, y el espacio total cuando busca posibilidades de movimiento con desplazamiento. Además se encuentra presente el contenido *“Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal”*, concretamente “Ritmo externo”, ya que el movimiento se tiene que adaptar a un estímulo externo que en este caso es la música. En la primera variante además, de manera complementaria, se está trabajando el contenido *“Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos”*, ya que se propone que se haga uso de ellos en el movimiento. En la última variante se ha incorporado el aspecto “Ubicaciones espaciales” porque se le pide al alumnado que realice el movimiento en las tres zonas en las que se ha dividido la sala (central, intermedia y periférica) y tome conciencia de su ubicación en ellas. En esta última variante también se encuentra presente el contenido *“Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal”*, concretamente el “Ritmo externo”, ya que el movimiento se tiene que adaptar a la música.

10- “Dibujando”: Por parejas, uno frente a otro a poca distancia, ante una forma redondeada del compañero, acoplarle otra quebrada, de forma alternativa.

Variantes:

- Proponer otro tipo de formas geométricas (abiertas, cerradas, formando cuadrados, círculos, etc.).
- Ante una forma geométrica propuesta por el compañero de la pareja, realizar otra que se le parezca, pero que se sitúe en otro nivel diferente (alto, medio o bajo).
- En grupos de seis, divididos en dos tríos. Realizar la misma forma geométrica propuesta por un trío de los del grupo, pero ubicándola en otro lugar de la sala (zona central, intermedia o periférica).
- De manera libre, acoplarse a las formas geométricas de los compañeros, realizando grupos de no más de cuatro alumnos. Se debe cambiar constantemente de grupo, de forma a realizar, y de nivel, para conseguir formas grupales variadas.

Contenidos implicados: En la propuesta original y en la primera variante, se está trabajando sobre el contenido de *“Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales”*, concretamente se está incidiendo en “Forma”, ya que se le pide al alumno que busque, explore, descubra, tome conciencia y conozca las diferentes disposiciones del cuerpo en el espacio, definido a partir de expresiones geométricas (cuadrado, alargado, abierto, cerrado, quebrado,

redondeado,...) (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). En la segunda variante, se ha introducido el aspecto “Niveles espaciales”, ya que se le pide que realice las figuras a diferentes alturas con respecto al suelo. En este caso se pueden realizar las figuras en un nivel bajo, en un nivel medio, o en un nivel alto (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). Este aspecto se está trabajando de manera simultánea a “Forma”, por tanto, si se quiere incidir en los “Niveles espaciales”, se debe pedir al alumno que tome conciencia de ellos en sus actitudes o/y movimientos. En la tercera variante se trabaja por un lado “Distribución”, porque el alumnado busca, explora, descubre, toma conciencia y conoce las diferentes disposiciones que puede adoptar el grupo, simulando formas geométricas (círculo, línea, cuadrado...) y por otro lado se está trabajando también “Ubicaciones espaciales” porque se le pide al alumnado que realice el movimiento en las tres zonas en las que se ha dividido la sala (central, intermedia y periférica) y tome conciencia de ellas. En la última variante se incorporan varios aspectos del contenido “*Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales*” en concreto se trabaja “distribución, “forma” y “niveles”. Los aspectos de un contenido específico, como el que en este bloque se trabajan, por su nivel de especificidad, por sí solos no tienen sentido, por ello se deben aunar en el contenido específico que se quiere desarrollar.

11- “Sígueme”: Por parejas, seguir la estela que deja el compañero en el suelo en su desplazamiento pero cambiando el tipo de movimiento respecto al que hace el que va delante.

Variantes:

- Realizar la misma propuesta pero el que va detrás realiza sus movimientos en un nivel diferente al que está utilizando su compañero (alto, medio o bajo).
- Por parejas uno frente a otro. Uno de la pareja dibuja diferentes trayectorias con algún segmento corporal (cabeza, tronco, brazos, piernas...) en el espacio individual (sin desplazamiento) y su compañero le copia. Posteriormente pasará a hacer lo mismo en el espacio total. Posteriormente se cambiará el rol.
- Por parejas, uno frente a otro, uno de la pareja realiza un movimiento en una dirección y sobre sus dos sentidos contrarios, derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás y el otro le copia. Después se cambiará el rol.

Contenidos implicados: En la propuesta original se está trabajando el aspecto “Trayectoria” dentro del contenido específico “*Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales*”, ya que el alumnado está buscando, explorando, descubriendo, tomando conciencia y conociendo la línea imaginaria descrita en el espacio por el desplazamiento del cuerpo o una de sus partes. Este aspecto reúne en torno a él dos conceptos: *Dirección*, que es la toma de conciencia de la línea

sobre la que se mueve el segmento o cuerpo en su totalidad, que puede ser recorrida en dos sentidos opuestos y *Sentido*, que es la toma de conciencia de cada una de las orientaciones distintas de una misma dirección que se ha tomado en la realización del movimiento (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). El concepto de dirección se trabaja en la propuesta original y en la primera y segunda variante. En la primera se ha asociado además el trabajo de “Niveles espaciales”, ya que el alumnado debe atender también a la altura en la que se está describiendo la trayectoria. En la segunda variante se ha incorporado el aspecto “Espacio individual y total” ya que las trayectorias se deben dibujar primero sin desplazamiento (espacio individual) y posteriormente con desplazamiento (espacio total). En la última variante, el aspecto “Trayectoria” viene asociado al concepto “Sentido” ya que el alumnado está tomando conciencia de las orientaciones distintas que posee el movimiento en una misma dirección.

12- “Se ha quedado pegado”: De manera individual, se buscan posibilidades de mover el cuerpo dejando una parte de él (mano, cadera, codo...) pegada al suelo, a la pared, a una zona concreta de la sala.

Variantes:

- Se repite la misma propuesta por parejas, de tal forma que uno de la pareja mueve un objeto (pelota, pica, aro, cuerda, etc.) por toda la sala y el otro deja una parte del cuerpo pegada a él, buscando posibilidades de mover el resto del cuerpo en torno a ese objeto. Cambiar de objeto y de rol constantemente.
- Ídem a la propuesta anterior, pero la persona que lleva el objeto dibuja con los pies diferentes trayectorias en el desplazamiento (rectilíneas, curvilíneas, en zig-zag, etc.) y toma conciencia de ellas.

Contenidos implicados: En la propuesta original se está trabajando el aspecto “Focos” porque el alumnado está buscando, explorando, descubriendo, tomando conciencia y conociendo los diferentes puntos de referencia a partir del cual se genera, se orienta o se toma como referencia el movimiento, en este caso se trabaja con un foco fijo (porque no se mueve) e interno porque forma parte del propio cuerpo del ejecutante (sería la parte del cuerpo que permanecía “pegada” a un espacio. En la primera variante, se trabaja con un “Foco externo” que es el compañero que en este caso es móvil, porque se desplaza por toda la sala. Además, la persona que se desplaza está trabajando de manera simultánea el aspecto “Trayectorias”, ya que se le pide que dibuje con su cuerpo diferentes líneas imaginarias.

13- “Simétricamente”: Individualmente frente a un espejo, probar a realizar simetrías y asimetrías corporales con respecto al eje central del cuerpo (pasa por la columna vertebral), en situación estática y en movimiento.

Variantes:

- Cambiar el eje sobre el que se realiza la simetría-asimetría (por ejemplo el eje que divide al cuerpo en parte superior e inferior).
- Utilizar dos objetos iguales que intervengan en la actitud o/y movimientos a realizar.

Contenidos implicados: En la propuesta inicial se trabaja el contenido *"Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de conceptos espaciales"* y concretamente el aspecto "Simetría-asimetría", porque el alumnado está buscando, explorando, descubriendo, tomando conciencia y conociendo las nociones de simetría-asimetría, entendidas de la siguiente forma: La Simetría: como actitudes o movimientos propios que manifiesten regularidad en la disposición de los segmentos o/y en la realización del movimiento, a partir de un eje imaginario ubicado en el propio cuerpo, y la Asimetría: como actitudes o movimientos que no manifiesten regularidad en la disposición de los segmentos ni en la realización del movimiento a partir de un eje imaginario localizado en el propio cuerpo (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). En la última variante, se ha incorporado también el contenido *"Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos"* porque el alumnado está investigando y descubriendo las posibilidades que brindan los objetos para relacionarse con ellos.

2.1.4. DESCUBRE LAS CALIDADES DE MOVIMIENTO

14- "Combinando-combinando": Se le proponen al alumnado diferentes formas de moverse para que descubra la combinación que surge al manejar la gravedad, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular), espacio y tiempo. Se les pide que muevan los distintos segmentos corporales como si estuviesen "tocando el piano", y que analicen en esas acciones la tensión muscular (débil), el espacio utilizado (directo), el tiempo implicado (corta duración) y el uso de la gravedad que se realiza (ligero).

Variantes:

- Desplazarse por "la luna" trasmitiendo la sensación de que no existe gravedad y observando el matiz que adquiere el movimiento cuando se realiza de esta manera (flotando). Se analizan algunos de los elementos antes propuestos: la tensión muscular (débil), el espacio utilizado (indirecto), el tiempo implicado (larga duración) y el uso de la gravedad que se realiza (ligero). Posteriormente se prueba a realizar otras acciones con este mismo matiz (flotando); por ejemplo: nadar flotando, comer flotando, cepillarse los dientes flotando, etc.
- Analizar el tipo de movimiento que se genera al "escurrirle el agua a una toalla": la tensión muscular (fuerte), el espacio utilizado (indirecto) y el tiempo implicado (larga duración). En este ejemplo no se analiza el uso

de la gravedad porque no se considera significativo en el matiz que adquiere el movimiento. Posteriormente trasladar esta sensación a otras acciones de la vida cotidiana: peinarse el pelo, jugar al tenis, bailar, etc.

- Imaginar que se tiene el cuerpo lleno de “bichos que están picando” y hay que quitarlos sin matarlos. Tras realizar esta acción, analizar la tensión muscular implicada (suave para no matar a los bichos), el espacio utilizado (indirecto, pues hay que recorrer todos los puntos del cuerpo sin aplastarlos) el tiempo implicado (corta duración, pues la acción de cada golpe es breve) y el uso de la gravedad que se realiza (liviano porque es un movimiento ascendente, sin sensación de pesantez). Posteriormente pasar este matiz del movimiento a otras acciones: levantarse de la cama, saludar a un compañero, llevar una carretilla, etc.

Contenidos implicados: En esta propuesta y en sus variantes, se trabaja el contenido *“Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento”*, porque el alumnado está buscando, explorando, descubriendo, tomando conciencia y conociendo el carácter peculiar que toma el movimiento como resultado de combinar las diferentes manifestaciones del uso de la gravedad (que provoca un movimiento “pesado” o “ligero”, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular, que genera un movimiento fuerte o débil), espacio (que en función de la dirección que toma éste, puede ser directo o indirecto con relación a su trayectoria) y tiempo (que da lugar a movimientos de corta o de larga duración). En concreto este contenido forma parte del contenido general **“Alfabeto Expresivo”** que entendemos como la construcción de un repertorio motor amplio que pone al alumnado en situación de toma de conciencia de la emoción que produce cada movimiento al ser experimentado. En ningún caso el conocimiento que se pretende transmitir desde esta dimensión es la simulación de realidades para ser interpretadas por un espectador. Es por este motivo por lo que nos resulta necesario aclarar que el procedimiento que hemos propuesto para trabajar las calidades de movimiento, aludiendo a situaciones concretas, es tan sólo un recurso metodológico (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

2.2. MUNDO INTERNO

15- “Mis recuerdos”: Individualmente, expresar con movimiento o/y sonido lo que sugieren las siguientes palabras: navidad, vacaciones de verano, suspenso, un bebé, peligro, etc., sin la intención de ser comprendidos, sino simplemente con el objetivo de extraer, experimentar o sacar lo que cada uno lleva dentro al escuchar estas palabras.

16- “Escucha la música”: Expresar con movimiento o/y sonido, lo que sugieren las diferentes músicas propuestas por el profesor (se pueden utilizar obras musicales de diferentes bandas sonoras, así como de sonidos ambientales). Intentar que se haga uso de los conocimientos adquiridos

hasta este momento (*“Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas”, “Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento”, “Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular”, “Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal”, “Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad”, etc.*), de tal manera que se genere un repertorio de movimientos amplio y variado.

17- “Museo de imágenes”: Colocar en el suelo diferentes fotos sacadas de revistas, periódicos, etc., traídas por el alumnado. Pasearse individualmente por la sala a la velocidad del pulso de la música y cuando ésta se pare, acercarse a una foto y expresar con movimiento o/y sonido lo que sugiere la imagen que representa.

18- Contacto-contacto: Por parejas. Un componente de la pareja mantiene contacto con su compañero de diferentes maneras (acariciando, con golpes suaves, pellizcando, etc.), el otro compañero, con los ojos cerrados, expresa con movimiento o/y sonido, lo que le sugieren los diferentes contactos.

En estas propuestas se debe insistir mucho en el respeto hacia la forma de expresión de los demás y la propia, hacia la aceptación del grado de implicación de cada uno, etc. Además, se debe hacer hincapié en la toma de conciencia de las respuestas corporales que surgen al recordar la situación, la emoción, la idea o la palabra propuesta. También se puede incitar al disfrute de esa sensación, al reconocimiento de las señales corporales que surgen, a la aceptación de los pensamientos, de los sentimientos o emociones que afloran y por último, hay que ayudarles a buscar recursos para “controlar la respuesta corporal” o para reflexionar sobre la respuesta natural que surge de ella.

Contenidos implicados: En estas propuestas, se está trabajando como contenido nuclear, **“Mundo Interno”**, porque el alumnado está expresando ideas, conceptos y emociones personales mediante movimiento (abstracto o/y figurativo) y sonido en todas sus formas (a través del repertorio de movimientos que proporciona el desarrollo del contenido **“Alfabeto Expresivo”**) con la intención de exteriorizar⁴ la propia intimidad, evadirse y sentirse bien (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). En las propuestas número 16 y 17, se encuentra como contenido complementario **“Ritmo Externo”**, porque se le pide además que se exprese al ritmo de la música (estímulo sonoro externo), así como todos los contenidos propios de **“Alfabeto Expresivo”**, ya que los utiliza como recursos de movimiento para expresar aquello que siente o piensa. En la última propuesta aparece como contenido nuclear también otro que pertenece a la dimensión comunicativa **“Interacción personal”**.

⁴ **Exteriorizar:** hacer patente, revelar o mostrar algo al exterior (RAE, 2005).

3. DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Los contenidos de esta dimensión aparecen enunciados de manera sistemática en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Contenidos generales y específicos de la dimensión comunicativa.

		<i>CONTENIDOS</i>	
		Generales	Específicos
D I M E N S I O N	Comunicativa	Alfabeto Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje gestual (actitud corporal, apariencia, contacto físico, contacto ocular, distancia interpersonal, gesto, orientación espacial interpersonal) - Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad - Ritmo comunicativo gestual y sonoro
		Mundo Externo	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimiento o situaciones - Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final - Simbolización corporal - Simbolización del objeto - Presentación de uno/a mismo/a ante los demás
		Interacción Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo corporal - Sincronización - Complementariedad
		Intercambio Discursivo	

Para abordar de forma práctica los contenidos de esta dimensión se ha optado por generar una secuencia de desarrollo de los mismos, que si bien no se corresponde con el orden general en que se enuncia la estructuración global de los contenidos de esta dimensión, sí ofrece una coherencia clara en relación con lo que podría ser una sesión de trabajo con alumnos/as, respecto a estos contenidos. Podríamos desarrollar el trabajo diferenciando tres partes claramente: la primera sería introductoria y estaría orientada a generar un clima de predisposición hacia el trabajo expresivo-comunicativo, además de fomentar una actitud de desinhibición en el alumnado, a través del contenido *“Presentación de uno mismo ante los demás”* e **“Interacción Personal”**; en la segunda parte se trabajaría **“Alfabeto Comunicativo”** e **“Intercambio Discursivo”**; y en una tercera parte el contenido **“Mundo Externo”**.

3.1. PRESENTACIÓN DE UNO MISMO ANTE LOS DEMÁS

Se podría comenzar esta primera parte desarrollando el contenido denominado *“Presentación de uno mismo ante los demás”*. Éste supone la exposición de uno mismo ante otras personas, mostrando algo peculiar de sí a través de cualquier recurso corporal. Entendemos que éste es un conocimiento que cada alumno debe adquirir, y que tiene una plena transferencia a su vida cotidiana. Para su desarrollo podría servir cualquier propuesta orientada en esta línea, la cual tendrá más sentido mientras menos se conozcan los componentes del grupo.

1- “El reportero”: Por parejas, intercambiar información sobre gustos, aficiones, lugar de procedencia, etc., para posteriormente exponerla al resto del grupo.

3.2. INTERACCIÓN PERSONAL

También en esta primera parte se desarrollará el contenido **“Interacción Personal”** que supone la búsqueda de intercambio y acción compartida con el otro u otros con valor comunicativo. Implica el fomento en la persona de la capacidad de escucha, de atender a las posibilidades, capacidades, peculiaridades y aportaciones del otro; así como a la necesidad de adaptarse a los demás. Este contenido siempre aparecerá asociado a otros y ahora se podrá reconocer en muchas propuestas que hemos expuesto en la Dimensión Expresiva; unas veces asumiendo mayor protagonismo y otras menos, dependiendo de cómo se formule la propuesta. Generalmente cuando se trabaja en parejas o grupos, este contenido está presente. Los trabajos orientados a su desarrollo suelen servir para generar un clima satisfactorio entre los componentes del grupo, para estrechar las relaciones entre ellos y para estimular la comunicación entre los participantes.

Los contenidos específicos derivados de él son: *“Diálogo corporal”*, *“Sincronización”* y *“Complementariedad”* y específicamente podrían desarrollarse de la siguiente forma, según los ejemplos que presentamos:

3.2.1. DIÁLOGO CORPORAL

“Diálogo corporal”, que lo entendemos como el tipo de interacción entre dos o más personas que conlleva la intervención alternativa o/y sucesiva entre los participantes a modo de pregunta-respuesta. El hecho de tener que intervenir con un cierto sentido de “turno” es lo que pone en juego la necesidad de escuchar, respetar y acomodarse a la intervención del otro. Igualmente tendrá mayor o menor protagonismo dependiendo de cómo se plantee el trabajo. En este caso se podría trabajar de la siguiente forma, a modo de ejemplo:

2- “Estados de ánimo”: Por parejas, uno frente a otro, uno de ellos realiza un movimiento, expresando un estado de ánimo determinado y el compañero a continuación deberá realizar otro movimiento diferente, pero que se pueda asociar al mismo estado de ánimo que utilizó el primero. Se realizarán determinadas veces esta sucesión de dos movimientos (uno de cada componente de la pareja) hasta que se indique que sea el otro componente el que comience la serie de movimientos asociados, en torno a otro estado de ánimo diferente..

En este caso es evidente que se está desarrollando este contenido de “*Diálogo corporal*” pero hay además otros contenidos que también están presentes en la propuesta. Más adelante se verán estas situaciones con más exhaustividad. Estas circunstancias son muy frecuentes en el manejo de los contenidos de Expresión Corporal. El profesor debe saber qué pretende trabajar en cada momento y diseñar su propuesta en función de ello, al margen de que implícitamente se aborden otros contenidos que evidentemente en ese momento posean un protagonismo menor.

3.2.2. SINCRONIZACIÓN

“*Sincronización*”, que definimos como el tipo de interacción entre dos o más personas que conlleva una acción simultánea entre ellas, acomodándose necesariamente cada uno a la intervención del otro. Este contenido, en una fase inicial de una sesión, podría llevarse a cabo a través de propuestas sencillas, dinámicas, lúdicas, y apoyadas en música alegre que predisponga hacia la relación con los demás:

3- “Contactando”: Desplazarse libremente y de forma individual, manifestando diferentes contactos espontáneos con otras personas durante el desplazamiento. En el momento en que una persona genera un contacto, el que lo recibe debe asumirlo y enriquecerlo desplazándose de manera conjunta y sincronizada, hasta que finaliza por parte de ambos y se buscan nuevas interacciones con otras personas.

3.2.3. COMPLEMENTARIEDAD

El contenido que hemos denominado “*Complementariedad*” supone un tipo de interacción entre dos o más personas de forma que la ejecución requiera de varios participantes para hacerla íntegra, implicando una actuación cooperativa entre ellos. Necesariamente para su desarrollo se requiere del trabajo grupal. En este caso podría desarrollarse mediante esta propuesta:

4- “La máquina”: En grupos de cinco personas, formar una máquina con sonido y movimiento, de tal forma que se puedan identificar distintas piezas que se articulan armónicamente.

3.3. ALFABETO COMUNICATIVO E INTERCAMBIO DISCURSIVO

Desarrollada una primera parte introductoria entramos en la segunda, que incidirá en el contenido **“Alfabeto comunicativo”**. Proponemos abordar el trabajo de esta dimensión a partir del visionado de una breve filmación, tomada de la vida cotidiana o de una película. Interesaría que en ella se viera una discusión entre dos personas. Centraríamos la atención del alumnado tanto en el lenguaje verbal de los personajes aparecidos en la filmación como en su lenguaje no verbal, y a partir de esta observación comenzaría un análisis sobre cada uno de los aspectos que componen una situación de comunicación. Entraríamos de esta forma a desarrollar el contenido **“Alfabeto comunicativo”**, que podríamos definir como la toma de conciencia del lenguaje corporal (gesto, actitud corporal, apariencia, etc.) y del sonido que se asocia al verbal (entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad) por parte del sujeto.

Es importante señalar al alumnado que estos aspectos de la comunicación frecuentemente revelan la dimensión emocional de la persona (Ortiz, 2000, 2002). Constituyen un código que inicialmente es inconsciente pero que se convierte en contenido precisamente porque es educable (Santiago, 2004); es por tanto un conocimiento que se debe adquirir.

Con este contenido se pretenden desarrollar los recursos comunicativos de la persona, con el fin de que aprenda a hacer uso de códigos variados de comunicación que se valen del cuerpo como herramienta principal de transmisión. En este contenido se excluye el análisis del significado del mensaje aportado mediante las palabras. Implica a su vez a tres contenidos más específicos, los cuales se concretan en el siguiente cuadro:

ALFABETO COMUNICATIVO	
Contenidos específicos	Aspectos del contenido
“Lenguaje gestual”	<ul style="list-style-type: none"> - “Actitud corporal” - “Apariencia corporal” - “Contacto físico” - “Contacto ocular” - “Distancia interpersonal” - “Gesto” - “Orientación espacial interpersonal”
“Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad”	
“Ritmo comunicativo gestual y sonoro”	

3.3.1. LENGUAJE GESTUAL

El análisis del visionado con el alumnado podría llevarse a cabo a partir de las siguientes reflexiones que se exponen como ejemplo:

Nos fijamos en los personajes, en la indumentaria y complementos que llevan; se trata de dos hombres, uno joven y otro mayor que el anterior, de mediana edad; el joven va vestido con ropa deportiva que no se aprecia en buen estado, está rota y desaliñada, lleva también unos cascos de música colgando de su cuerpo; su aspecto general es informal y un tanto descuidado; el mayor va vestido con traje y corbata, su aspecto es serio y pulcro; ambos se bajan de sendos coches en mitad de la calle.

El análisis y reflexión del vídeo nos haría sumergirnos en el desarrollo del contenido que nos ocupa a través del que hemos denominado "*Lenguaje gestual*".

A primera vista podríamos analizar la apariencia de ambas personas. Éste es un dato importante que aporta información inicial de cada persona. Podríamos hacer caer al alumnado en la cuenta de que la apariencia podría ser la primera carta de presentación de alguien; es algo que cada uno construye a su manera y que es un reflejo de la propia personalidad, pero que también necesariamente se debe vincular a la situación y al contexto, ya que las circunstancias externas deben condicionar dicha apariencia. Ante tales reflexiones se está incidiendo sobre el alumnado en lo que hemos denominado "Apariencia corporal" que sería un aspecto del contenido que nos ocupa "*Lenguaje gestual*". Se podría definir como la investigación y toma de conciencia del conjunto de elementos de la fachada personal que se controlan voluntariamente (vestimenta, aspecto del pelo, complementos, etc.).

Posteriormente centraríamos la atención del alumnado en la actitud de los personajes de la escena, en la posición que mantienen sus cuerpos. El análisis se basaría en tomar conciencia de que manifiestan una gran tensión, sus troncos y espaldas están erguidas, sus pechos inflados, sus cuerpos rígidos. Estos rasgos de la posición de sus cuerpos son coincidentes en ambos en esta situación y nos revelan que su estado de ánimo es un tanto agresivo y que están enfadados. Estaríamos en este caso desarrollando otro aspecto de este mismo contenido que hemos denominado en este caso "Actitud corporal". Se podría definir como la investigación y toma de conciencia de la posición que adopta el cuerpo, que puede estar motivada, bien por el estado de ánimo o bien por el intento de transmitir algo con propiedad.

A continuación canalizaríamos la observación hacia la distancia interpersonal utilizada entre ellos en esta situación: inicialmente se acercan el uno al otro hasta pararse a pocos centímetros de distancia; el más joven parece invadir más explícitamente el espacio del mayor, acercando mucho su cara al rostro de su interlocutor. Se puede apreciar que la distancia es mínima entre ambos, se ha roto el espacio personal que en situación normal debería haber entre dos personas que conversan. Este análisis supone el desarrollo de otro aspecto del contenido denominado "Distancia interpersonal" y que se puede definir como la investigación y toma de

conciencia del espacio que separa a quienes establecen una situación de comunicación.

Después derivaríamos el análisis hacia el contacto físico, que tras el gran acercamiento producido entre ellos se llega a manifestar: el joven empuja al de más edad lateralmente y con violencia, desplazándole de forma inesperada; él, tras separarse, evita nuevos contactos, que ya no se producen entre ellos. El análisis de esta situación podría llevar al alumnado a caer en la cuenta de que en este caso el contacto físico evidenciado por ellos, es un acto de agresividad, responde a un estado de ánimo de ira. Se estaría aportando conocimiento al alumnado referente a otro aspecto de este contenido denominado “Contacto físico”, que podríamos definir como la investigación y toma de conciencia de la acción de tocarse entre dos o más personas en situación de comunicación.

Seguidamente incidiríamos en la orientación espacial que manifiestan sus cuerpos: es frente a frente hasta que se da el contacto entre ellos. El personaje mayor rompe ligeramente esta orientación, no mostrándola tan evidente cuando se separa del joven, dando un paso hacia atrás. Podemos decir que ante tales observaciones estamos incidiendo en otro contenido: “Orientación espacial interpersonal”, que podríamos definir como la investigación y toma de conciencia de la posición, en situación de comunicación, que adopta el cuerpo respecto a un punto de referencia en el espacio, que en este caso es el oyente o el grupo.

Además, llamaríamos la atención de nuestro alumnado respecto al contacto ocular mantenido entre ambos personajes; es evidente en tal situación que la mirada entre ellos está siempre presente. El aspecto del contenido con el que se estaría trabajando ante tales reflexiones es “Contacto ocular”, y se define como la investigación y toma de conciencia del encuentro entre dos miradas.

Finalmente, culminaríamos el análisis del lenguaje gestual de los personajes, comentando los gestos que se dan en sus movimientos: en este caso, los movimientos de los brazos son violentos, se trata de gestos amenazantes evidenciados con puños cerrados y con la expresión del rostro, que muestran en ambos casos enfado, agresividad e intimidación. El cuerpo de las dos personas habla por sí sólo, es testigo de una situación de discordia y enfrentamiento entre ellos. En este caso se estaría incidiendo sobre otro contenido denominado “Gesto”, que supone la investigación y toma de conciencia del uso del gesto, entendiendo éste como el movimiento del cuerpo en general o de alguna de sus partes, como la cara en particular, cargado de significado, con que se pretende expresar o comunicar algo.

Este análisis del visionado, omitiendo la voz de los personajes, estaría centrado en todo lo que es el lenguaje gestual. El estudio de cada uno de los aspectos que están presentes en una situación de comunicación interpersonal de una forma tan analítica constituye una labor importante

porque hace tomar conciencia al alumnado de la importancia que tiene cada uno de ellos, que por otra parte constituyen cada uno de los “aspectos” de un contenido que en su conjunto se denomina “*Lenguaje gestual*” y que podría definirse globalmente como la investigación y toma de conciencia del código de comunicación que llega al interlocutor principalmente por vía visual y táctil.



Cada uno de los aspectos que acabamos de exponer y que conforman en su conjunto este contenido son muy específicos y unos se complementan con otros, dando valor y sentido a este contenido de mayor rango. Estamos ante conocimientos que el alumnado debe adquirir relativos al lenguaje corporal, que creemos puede ser de gran utilidad para su vida.

A partir del análisis centrado en el vídeo se podría pasar a un trabajo de aplicación sobre estos contenidos mediante propuestas en las que el alumnado interviniera con su movimiento. Para ello sugerimos los siguientes trabajos:

5- “Aparentando”: Cada alumno separado individualmente por el espacio, portando un pañuelo de cuello en la mano, un papel y un bolígrafo. Se trata de que cada uno se coloque el pañuelo de formas variadas adoptando en cada caso una personalidad, un rol o una caracterización propia de un personaje específico o de una situación concreta. También se le propone que vaya anotando todas las diferentes apariencias que vaya adoptando. Transcurridos unos minutos en los que el alumnado investiga

sobre los distintos usos que le ha dado al pañuelo y sobre las diferentes apariencias que puede tomar en función de ellos, se hace una puesta en común donde se van exponiendo y comentando ante el gran grupo las ideas resultantes. Se pueden analizar, por ejemplo, los casos en que una misma apariencia se ha conseguido a través de disposiciones diferentes del pañuelo. Ante este trabajo se estaría desarrollando el aspecto que hemos denominado “Apariencia corporal”.

Siguiendo esta línea práctica de intervención se podrían plantear trabajos orientados específicamente a cada uno de los contenidos específicos que se han estudiado a través del vídeo.

3.3.2. COMPONENTES SONOROS COMUNICATIVOS

A continuación se iniciaría el trabajo sobre otro contenido específico del contenido general que estamos desarrollando que es Alfabeto comunicativo; en este caso se trata de *“Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad”*. En este momento comenzaría nuevamente el trabajo con el visionado, atendiendo en esta ocasión a los aspectos sonoros del mismo.

Se trata de analizar, al margen del contenido que se transmite a través del mensaje de cada personaje mediante el lenguaje hablado, los recursos comunicativos que van asociados a la palabra. Se les propone centrar la atención en la entonación, la intensidad o volumen con la que hablan; en este caso se puede apreciar que va aumentando progresivamente a medida que cada uno de los hombres se van enfadando; se analizan también las pausas, que en este caso son prácticamente inexistentes, y finalmente se percibe la velocidad del discurso utilizado por cada personaje, que es bastante rápida en ambos casos.

Estos conocimientos se pueden empezar introduciendo a través del vídeo y posteriormente incidir sobre ellos de forma práctica haciendo participar más activamente al alumnado. Para ello se pueden plantear propuestas de este tipo:

6- “Entonando”: En grupos de cuatro, elegir una frase entre todos y utilizarla para pronunciarla reiteradamente cada uno, y por turno, con entonaciones diferentes: interrogativas, con miedo, con vergüenza, con enfado, etc. Se le recuerda al alumnado que la entonación es la modulación de la voz, y que esta característica es capaz de transmitir, incluso de forma inconsciente, las emociones; es importante que el alumnado adquiera este conocimiento, porque la práctica sobre él le hará incidir en su entonación cuando utilice su lenguaje verbal en su vida diaria.

7- “Cada vez más alto”: Manteniendo los mismos grupos de cuatro y utilizando la misma frase, pronunciarla de forma sucesiva por parte de los

miembros del grupo, utilizando cada uno una intensidad o volumen superior a la manifestada por el compañero anterior.

8- “Acelerando”: Con la misma dinámica de organización, pronunciar 2 veces seguidas cada uno la frase, aumentando de forma progresiva en la intervención de cada componente, la velocidad de emisión. En este caso se reflexiona sobre el uso de la velocidad, cómo este aspecto inconscientemente se asocia a la intensidad o volumen, y que cuanto más rápido se pronuncian las palabras, peor se comprenden y se transmite diferente estado de ánimo de la persona (nerviosismo, tranquilidad, etc.).

9- “Parando-parando”: Manteniendo la misma estructura organizativa entre los componentes del grupo, pronunciar cada uno la frase escogida dos veces seguidas, incidiendo ahora en la duración de las pausas generadas entre una palabra y otra, tomando conciencia de qué provocan las pausas largas y breves cuando se está escuchando a los demás.

3.3.3. RITMO COMUNICATIVO GESTUAL Y SONORO

Por último se abordaría el contenido específico de **“Alfabeto Comunicativo”** denominado *“Ritmo comunicativo gestual y sonoro”*. Lo hemos definido como investigación y toma de conciencia de los aspectos temporales del comportamiento interpersonal en lo relativo, tanto al lenguaje gestual como verbal. Unas veces los gestos, otras las palabras de uno se superponen a las de otro; otras veces las pausas pueden ser demasiado largas, produciéndose cierta sensación de vacío y tensión en el ambiente. En ocasiones los gestos o/y el contacto ocular toman el valor de pedir el turno de intervención en una conversación. Con este contenido se pretende que el alumnado aprenda la necesidad de saber respetar el tiempo del otro en una conversación, así como a generar la dinámica de alternancia que más favorezca la comunicación entre los interlocutores. Este ritmo se puede controlar a través, tanto de los aspectos gestuales como sonoros de la comunicación.

Las pautas del diálogo y el silencio entre interlocutores también revelan datos de la dimensión comunicativa de la persona. Análisis centrados en esto llevarían a valorar si un interlocutor no permite terminar la intervención del emisor o si por el contrario la pausa entre ambos es demasiado larga. Creemos que aportar este conocimiento al alumnado también contribuiría a mejorar su dimensión comunicativa.

Se le plantearían propuestas del siguiente tipo:

10- “Diálogo de besugos”: En grupos de cuatro, establecer una conversación mediante sonido vocal no articulado, de tal manera que el uso del gesto, de la mirada o/y de la orientación corporal fueran los indicadores de referencia para explicitar a quién se cede la palabra, quién pretendemos

que responda, cuándo se desea que termine el emisor para poder intervenir, en definitiva, cómo utilizar el gesto para tomar o quitar el turno de intervención en una conversación.

11- “Diálogo sin gestos”: Por parejas, establecer dos diálogos diferentes mediante sonido vocal no articulado intentando omitir el lenguaje gestual; el primero de ellos debe respetar un turno lógico de intervención entre los participantes; el segundo se hará de tal forma que las actuaciones de uno comiencen cuando no hayan terminado las del otro. Se tomará conciencia de ambas situaciones y se comentarán los efectos y consecuencias de cada una.

Una vez abordado este contenido en su conjunto sería un buen momento para pedir al alumnado su opinión sobre estos aspectos de la comunicación que se han analizado, para comentar qué valor tienen para ellos y si consideran que es posible, una vez que han tomado conciencia de ellos, mejorarlos. Se les hace ver que estos conocimientos son valiosos y los pueden llevar a la práctica en su vida cotidiana.

3.3.4. INTERCAMBIO DISCURSIVO

También mediante estas reflexiones compartidas con el alumnado donde se da tiempo a sus intervenciones se está desarrollando un contenido que es propio de la dimensión comunicativa; lo hemos denominado “**Intercambio Discursivo**”, y se entiende como la utilización de la comunicación verbal referida a las vivencias corporales de tipo expresivo, comunicativo o/y creativo, con intención de compartirlas; implica el uso del lenguaje verbal.

3.4. MUNDO EXTERNO

Como tercera parte, y sin olvidarnos del vídeo que se está utilizando como hilo conductor, se podría desarrollar otro contenido extenso de esta dimensión comunicativa que nos ocupa; en este caso se denomina “**Mundo Externo**” y se entiende como la utilización del movimiento figurativo (movimiento imitativo y movimiento simbólico) y del sonido, para exteriorizar y ser comprendido por los demás al transmitir una idea, situación, sensación o emoción que le es propuesta al ejecutante y que por tanto viene del exterior, no perteneciendo a su mundo interior. En todos los casos se busca ser comprendido, por lo que se hace necesario utilizar un código inteligible (este código lo proporciona el contenido “**Alfabeto Comunicativo**”, que en este caso se ha desarrollado previamente). En la medida en que el lenguaje verbal o hablado esté excluido de los trabajos que propongamos al alumnado, la utilización de otros recursos corporales cobrará mayor protagonismo. El desarrollo de este contenido debe valerse

del movimiento figurativo, que es aquel que trata de representar de forma comprensible realidades o ideas, y que se opone al movimiento abstracto.

“**Mundo Externo**” se puede concretar a su vez en los siguientes contenidos específicos:

ALFABETO COMUNICATIVO	
Contenido generales	Contenidos específicos
“Mundo Externo”	<ul style="list-style-type: none"> - “Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones” - “Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final” - “Simbolización corporal” - “Simbolización del objeto” - “Presentación de uno mismo ante los demás”

3.4.1. SIMBOLIZACIÓN CORPORAL

“*Simbolización corporal*”, que se podría definir como la transformación del cuerpo o parte de él en algo o/y alguien, mediante el uso de movimiento figurativo (imitativo o/y simbólico) o/y sonido, para hacer comprender la nueva identidad que adopta el propio cuerpo o parte de él. En este caso la propuesta orientada a desarrollar este contenido podría ser la siguiente:

12- “Soy de la calle”: Individualmente o en pequeños grupos, convertirse en elementos de la calle, bien sean animados o inanimados (farolas, coches, policías urbanos, peatones, etc.). Se trataría de adoptar una nueva identidad y actuar en función de ella.

3.4.2. SIMBOLIZACIÓN DEL OBJETO

Otro contenido específico a desarrollar dentro del que nos ocupa sería “*Simbolización del objeto*” y lo hemos definido como transformación de objetos reales en otros diferentes mediante el uso de movimiento figurativo (imitativo o/y simbólico) para hacer comprender la nueva identidad que se le da ahora al objeto al interactuar con él. En este caso se podría trabajar mediante propuestas de este tipo:

13- “Cambiano la identidad”: Individualmente en un principio, pero con la posibilidad de manifestar agrupaciones espontáneas y cambiantes posteriormente, se trata de que cada alumno, a partir de todo el material disponible situado en el centro del gimnasio (picas, colchonetas, cuerdas, balones, bancos, etc.) tome alguno de ellos y se relacione con él dándole una nueva identidad, intentando ser comprendido por observadores externos. Ir cambiando de objetos e intervenir de esta manera con cada uno de los diferentes objetos.

3.4.3. SIMULACIÓN CORPORAL DE ESTADOS DE ÁNIMO, IDEAS...

Otro contenido específico del que nos ocupa sería *“Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o/y situaciones”* y lo definimos como el uso de movimiento figurativo (imitativo o/y simbólico) o/y sonido para hacer comprender estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones. Las propuestas para su desarrollo podrían ser de este tipo:

14- “Discutiendo”: En parejas, representar situaciones de la vida cotidiana sin usar la palabra, en la que dos personas puedan mantener una discusión, evitando reproducir la misma escena que se ha contemplado en el vídeo. Se les dejaría un tiempo para preparar el trabajo y posteriormente cada pareja expondría su producción ante los demás. En este caso se ha de hacer comprender al alumnado que el movimiento utilizado debe ser una réplica lo más precisa posible, del movimiento que en tales circunstancias se utilizaría en la vida cotidiana; estaríamos por tanto ante un tipo de movimiento que hemos denominado figurativo y dentro de éste, imitativo, el cual se realiza tratando de reproducir de la manera más fidedigna posible la realidad o la idea que toma como inspiración, en este caso una discusión.

15- “Danzando”: En grupos de cuatro, realizar una danza libre grupal con una música dada, en la que se refleje como tema central de la misma “La discusión”. Hay que hacer comprender al alumnado que en una danza el movimiento que se utiliza es simbólico, es decir, no supone un fiel reflejo de la realidad mediante una representación del movimiento convencional; se trata por tanto de utilizar un movimiento que se realice con ciertos rasgos o características que por convención social permita la identificación, en este caso con la idea del tema que se ha dado.

Estas dos propuestas permiten hacer comprender que el uso de ambos tipos de movimiento incide en la transmisión de una idea, aunque sean de diferente naturaleza. En el primer caso estaríamos más cerca de la mímica o la dramatización, mientras que en la segunda, de la danza. Ha de quedar claro en este punto que el conocimiento que se pretende trasladar al alumnado no es la mímica como manifestación expresiva o la danza; lo que entendemos que supone un conocimiento que debe adquirir el alumnado es la utilización de sus recursos corporales para transmitir, sin dar protagonismo a la palabra, una idea o concepto; esto es precisamente lo que entendemos que es el contenido, el cual en este caso se vale de la mímica, de la dramatización o de la danza para llevarse a cabo, estas manifestaciones artísticas son el medio que se utiliza para adquirir un conocimiento.

También es interesante destacar que el contenido que hemos expuesto anteriormente relativo a **“Alfabeto Comunicativo”** puede cobrar ahora mucho peso, porque nuevamente estará presente, como una necesidad, para poder abordar éste que ahora planteamos. Diríamos que en este caso el contenido nuclear, el más importante es **“Mundo Externo”**, a pesar de que se está desarrollando también, como contenido complementario **“Alfabeto**

Comunicativo". Es más, podríamos decir que en este caso, el contenido **"Alfabeto Comunicativo"** está implícito en **"Mundo Externo"**. Según esto es evidente comprobar que los contenidos de esta dimensión, en algún sentido, pueden poseer una estructura concéntrica.

Pasemos al desarrollo de un nuevo contenido de esta dimensión, sin perder el hilo conductor que estamos siguiendo, que es la situación que se ha contemplado en el vídeo.

3.4.4. ORGANIZACIÓN DE LA ACCIÓN CON UN INICIO, DESARROLLO Y FINAL

En este caso abordaremos el contenido *"Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final"*. Lo entendemos como el uso de movimiento figurativo (imitativo o/y simbólico) o/y sonido para hacer comprender una situación desarrollada a través de fases secuenciadas con una línea argumental. Las propuestas que podrían plantearse para su desarrollo estarían en la línea de ésta que exponemos a continuación:

16- "La historia": En grupos de siete personas, tomando como punto de partida la situación que se ha expuesto en el vídeo, construir una historia que comience donde finalizó la situación manifestada en el mismo, asumiendo la personalidad de quienes aparecían en él, y enriqueciendo la historia con otros personajes y con la creación de decorados y ambientación de las escenas mediante la presencia de los componentes del grupo. Se les sugiere utilizar materiales y cambiarles su funcionalidad. En este caso se permite la utilización de lenguaje verbal. Transcurrido un tiempo que el profesor estime conveniente, exponer cada una de las producciones obtenidas de los grupos.

Nuevamente con este contenido específico perteneciente al que hemos denominado **"Mundo Externo"** se está incidiendo en que el alumnado aprenda a utilizar su cuerpo para transmitir ideas. Todo lo aprendido a través del contenido **"Alfabeto Comunicativo"** pasa a ser importante ahora también para el desarrollo de este contenido. De igual manera los contenidos de *"Simbolización corporal"* y *"Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones"* estarían presentes en este trabajo. En tal caso se puede ver cómo los contenidos se pueden vincular a través de las propuestas de trabajo, pero siempre habrá alguno que tenga mayor protagonismo respecto a los demás, o que el profesor quiera hacer hincapié en él, en este caso es la organización de la escena en fases secuenciadas.

No hay que olvidar además que cada vez que generásemos una reflexión compartida con el alumnado y éste pusiera en palabras sus experiencias motrices, se estaría incidiendo en relacionar dos tipos de lenguaje, el verbal y el motriz, lo cual desarrollaría el contenido que hemos denominado **"Intercambio Discursivo"** y que también pertenece a esta dimensión.

4. DIMENSIÓN CREATIVA

Los contenidos de esta dimensión aparecen explicitados en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Contenidos generales y específicos de la dimensión Creativa.

		<i>CONTENIDOS</i>	
		Generales	Específicos
D I M E N S I ÓN	Creativa	Alfabeto Creativo	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez - Flexibilidad - Originalidad - Elaboración
		Técnicas Creativas Corporales	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas corporal (Brainstorming) - Improvisación corporal - Sinéctica corporal
		Proceso Creativo	

Pasemos seguidamente a detallar de forma teórico-práctica los contenidos de esta dimensión. Para ello se utilizará el formato del taller monográfico, entendiéndose por tal una serie de actividades específicas con un hilo conductor que les da identidad propia, pudiendo ser el uso específico de un recurso determinado (fotografías, textos, etc.), algún tema en torno al cual se va a trabajar (área curricular, cine, etc.), e incluso en algunos casos, el desarrollo de algún contenido de nuestro área (**“Técnicas Creativas Corporales”**).

El taller monográfico que aquí presentamos se va a centrar en fomentar el trabajo de creatividad a través del manejo de la espontaneidad en el uso del movimiento o/y el sonido. A través de él se ofrece una visión general de la pintura, y para ello se han seleccionado algunos ejemplos de entre las más importantes obras de la historia del arte, intentando siempre cuidar que todas ellas tuvieran una fuerte vinculación con la Expresión Corporal: bien por la potente utilización de la expresión; bien por el tema tratado; bien porque tengan alguna vinculación con la propia historia de la Expresión Corporal; bien por la cantidad de posibilidades que ofrece; etc.

El taller monográfico trata de mostrar el mundo de la pintura en su más amplio espectro. Para ello se utilizan láminas o reproducciones de algunas de las obras más importantes de algunos de los pintores más destacados de la historia. Para su realización requiere de una sencilla preparación previa consistente en la búsqueda y recolección de las láminas o reproducciones de las obras que se utilizarán.

Éstas se pueden extraer de los libros de arte, incluso de los libros de texto de los cursos más altos de secundaria. Hay colecciones que tienen una buena relación calidad – precio, como *Pinacoteca de los Genios* de la Editorial Codex, en formato grande, con buena calidad y que si se tratan bien pueden utilizarse muchas veces (se pueden encontrar a muy buen precio en las librerías de lance o de segunda mano).

En la actualidad Internet también nos ofrece excelentes posibilidades. Hay páginas especializadas con una gran cantidad de información, y los grandes museos también están en la plataforma:

- <http://www.artcyclopedia.com>
- <http://pintura.aut.org>
- <http://www.artnet.com>
- <http://www.wga.hu/index1.html>
- <http://www.artrenewal.org>
- <http://www.museodelprado.es>
- http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp?bmLocale=fr_FR
- <http://www.moma.org>
- <http://www.museoreinasofia.es/index.html>
- <http://www.centrepompidou.fr>

Además se le podrá facilitar al alumnado para la realización del taller todo el material disponible: tanto de Educación Física; como específico de Expresión Corporal; o/y los de reciclaje. Una buena colección de CDs de músicas variadas (clásica, étnica, jazz, moderna, new age, etc.) también será muy útil.

Sería interesante que las obras seleccionadas hubieran sido trabajadas, o por lo menos observadas previamente por el alumnado, en otras áreas curriculares (Ciencias, Geografía e Historia; Cultura Clásica; Educación Artística; etc.).

1- “Creando el museo”: Sugerimos la posibilidad de comenzar el taller monográfico con una propuesta introductoria que facilite la puesta en marcha de la dinámica del grupo y que consistirá en la confección de un museo con todas las láminas recopiladas. Para la realización de esta primera propuesta se sugiere la utilización de música clásica de tempo moderado. El alumnado, individual y libremente, comenzará por disponer las láminas por el suelo, en los bancos suecos, sobre los plintos y las colchonetas, en las espalderas, etc., repartiéndolas lo más uniformemente posible, para luego pasarse libremente por ‘el museo’ de láminas, tratando de reconocer las obras e imaginando las posibilidades que ofrecen.

Se comenzará ahora a repasar sucesivamente los contenidos generales y específicos de la Dimensión Creativa, dedicándole una propuesta a cada uno de ellos. Se quiere recordar en este momento, que en nuestra taxonomía de contenidos esta dimensión es transversal a las dos anteriores (expresiva y

comunicativa), ya que puede, y en la mayoría de las ocasiones, debe, estar presente en todo trabajo de Expresión Corporal. Esta circunstancia es una realidad que no debe interpretarse como un problema, sino más bien como una característica específica de nuestra Expresión Corporal (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

4.1. ALFABETO CREATIVO

Al igual que en el caso de las anteriores dimensiones, se puede observar que el primer contenido general de ésta, **“Alfabeto Creativo”** constituye la base sobre la que se asentarán el resto de contenidos. Este alfabeto, como también en los casos anteriores, no debe entenderse como un conjunto de movimientos técnicos acabados y cerrados, como puede ocurrir en ciertas prácticas (danzas folklóricas, iniciación deportiva, etc.), sino más bien como un proceso personal de investigación, búsqueda, exploración, descubrimiento, conocimiento, comprensión y aceptación de la propia realidad personal y de todas sus posibilidades corporales, tanto motoras como sonoras.

Se recordará ahora, muy brevemente, que se entiende por **“Alfabeto Creativo”** la toma de conciencia del conjunto de elementos que determinan las posibilidades de inventar, y hará referencia a lo que los especialistas (Torres, 2000; Pelegrín, 2003; etc.) han denominado factores de la creatividad, indicadores de la creatividad, índices de la creatividad, etc.

Este **“Alfabeto Creativo”** constituye “el cimiento” sobre el que se asentará la capacidad creadora de la persona, ya que sobre éste se “construyen” los demás contenidos de esta dimensión. Y se compone a su vez de los siguientes contenidos específicos:

4.1.1. FLUIDEZ

Es la capacidad para generar muchas producciones en un tiempo limitado. Combina simultáneamente variables de cantidad y velocidad de respuestas que deben surgir con gran dinamismo. Lo interpretamos como la cantidad de respuestas válidas dadas, siempre y cuando respeten la problemática que se propone.

2- “Rápido-rápido”: La propuesta que se sugiere para este contenido específico surge naturalmente a partir de la anterior, y consiste en pasear por el museo de láminas de forma individual y libre, reaccionando con movimiento o/y sonido ante las obras, y realizando durante un tiempo limitado (uno o dos minutos) el mayor número posible de producciones diferentes. Para la realización de esta propuesta se sugiere la utilización de música de jazz.

4.1.2. FLEXIBILIDAD

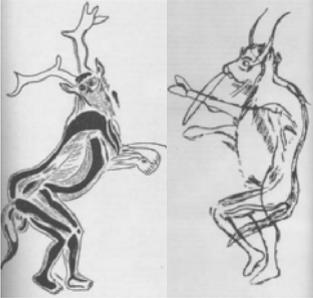
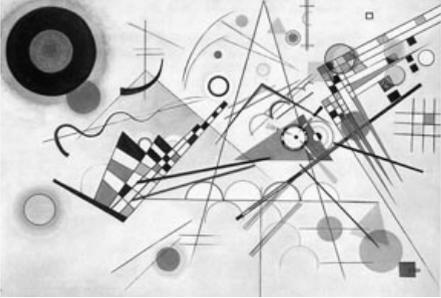
Es la capacidad de abordar una misma situación desde diferentes perspectivas. Las categorías que se manejan como respuestas deben ser por tanto diferentes y no se limitan a un solo punto de vista o modo de resolver una situación. Es lo opuesto a la monotonía, la redundancia, la rigidez, etc. Fomenta la capacidad de discriminación de diferencias y de exploración crítica y selectiva, donde la persona es capaz de saltar de una perspectiva a otra, o de un punto de vista al contrario.

3- “Variando-variando”: La propuesta consistirá en ir paseando individual y libremente de lámina en lámina, y de entre todas las que hay en ‘el museo’, cada persona escogerá una, y tratará de representarla con movimiento o/y sonido, intentando generar actitudes, gestos, movimiento y sonidos espontáneos y variados a partir de diferentes perspectivas (calidad de movimiento, nivel espacial, ritmo corporal, segmentos corporales implicados [brazos y manos, cara, espalda, etc.], sonido corporal, etc.). Para la realización de esta propuesta se sugiere la utilización de música contemporánea. En este caso se puede ver que el contenido nuclear es el que nos ocupa, pero como contenidos complementarios se desarrollarían contenidos de la dimensión expresiva.

4.1.3. ORIGINALIDAD

Es la capacidad para realizar trabajos diferentes a los habituales. Incide en la búsqueda de lo novedoso, de lo inusual, de lo que se sale de lo cotidiano, con respecto a manifestaciones habituales. Surge del estilo personal en el “sentir”, en el “pensar”, y en el “hacer”, reacciones y respuestas imprevisibles, poco comunes e ingeniosas.

4- “El más original”: El profesor seleccionará seis láminas. En este caso, y a modo de ejemplo, se han escogido las siguientes: *Brujos de la cueva de Trois- Frères* (Ariège, Francia); *Juegos de niños* por Brueghel ‘El Viejo’; *Las meninas* por Velázquez; *La gallina ciega* por Goya; *El acróbata y joven equilibrista* por Picasso; y *Construcción VIII* por Kandinsky. Así mismo se dividirá el grupo en seis partes de igual número de personas aproximadamente, entregándole a cada grupo una lámina. Se pondrá la lámina en el centro del corro formado por los alumnos, y uno a uno y en el sentido contrario al de las agujas del reloj, los componentes del grupo tendrán que producir un movimiento y un sonido que les sugiera la lámina, tratando de ser lo más originales posibles. La propuesta tendrá una duración mínima de tres minutos, para que dé tiempo a participar a todo el alumnado varias veces. Para la realización de esta propuesta se sugiere la utilización de música new age.

	
<p>Prehistoria: <i>Brujos de la cueva de Trois-Frères</i> (Ariège, Francia)</p>	<p>Renacimiento: <i>Juegos de niños</i> por Brueghel 'El Viejo'.</p>
	
<p>Siglo XVII: <i>Las meninas</i> por Velázquez.</p>	<p>Siglo XVIII: <i>La gallina ciega</i> por Goya.</p>
	
<p>Siglo XX: <i>Acróbata y joven equilibrista</i> por Picasso.</p>	<p>Siglo XX: <i>Composición VIII</i> por Kandinsky.</p>

4.1.4. ELABORACIÓN

Es la capacidad para crear construcciones iniciales y reconstrucciones posteriores de una producción anterior, a partir de nuevos puntos de vista para enriquecerla con detalles, aportando otros matices y dar así un sentido distinto al trabajo ya realizado. Se manifiesta en la capacidad de dar nuevas formas a producciones anteriores, enriqueciéndola y variándola posterior-

mente a partir de la ampliación y matización de la inicial. Es por tanto la capacidad de ahondar, profundizar, progresar, etc., aportando algo nuevo a lo ya existente, de enriquecer con nuevos detalles y matices, de forma que el producto se vaya transformando en algo diferente y sobre todo más rico. (De la Torre, 1991)

5- “Sigue la cadena”: Ahora los corros se intercambiarán las láminas, de tal forma que ninguno vuelva a trabajar con la anterior, y volverá a dejarse en el centro del corro. Un alumno del grupo comenzará produciendo un movimiento o/y un sonido sugerido por la lámina; el compañero que esté a su derecha repetirá lo más fielmente que pueda lo realizado por el anterior, y seguidamente le añadirá otro movimiento o/y sonido; el que está a su derecha tendrá ahora que repetir lo último y posteriormente añadir algo más; y así sucesivamente hasta que se termine la propuesta. La propuesta deberá tener una duración mínima de cuatro minutos, para que dé tiempo a participar a todo el alumnado varias veces. Para la realización de esta propuesta se sugiere que no se utilice ninguna música. En esta propuesta, además de este contenido hay otros implicados relacionados con la dimensión expresiva.

4.2. TÉCNICAS CREATIVAS CORPORALES

El segundo contenido general es “**Técnicas Creativas Corporales**”, y hace referencia al conocimiento y la adecuada utilización de estrategias específicas o modos de proceder a través de acciones secuenciadas, debidamente organizadas y sistematizadas para alcanzar producciones corporales divergentes, innovadoras, nuevas, etc. (De la Torre, 1991).

Cada una de estas técnicas posee un fundamento teórico diferente, en algunos casos se apoyan en modelos asociacionistas (“*Lluvia de ideas*” o “*Brainstorming*”), en otros, en técnicas analógicas (“*Sinéctica*”), etc. Entendemos que el conocimiento de las diferentes técnicas creativas con aplicación directa a la Expresión Corporal constituye un saber que se debe transmitir en este contexto al alumnado, por lo que cobra el valor de contenido. Ahora pasamos a repasar sucesivamente sus contenidos específicos, dedicándole una propuesta a cada uno de ellos.

4.2.1. LLUVIA DE IDEAS CORPORAL

“*Lluvia de ideas corporal*” (*Brainstorming*): Es la capacidad para conocer y utilizar conveniente una técnica creativa también llamada “Torbellino de ideas” o “Tormenta de ideas”, en la que según Marín (1984 y 1989) al comienzo se deja libre el pensamiento del alumnado para que nazcan la mayor cantidad posible de ideas o producciones, para tomar conciencia posteriormente de todas ellas y seleccionar, si fuera necesario, la más pertinente.

Este mismo autor propone tres principios que deben cumplirse siempre en la puesta en práctica de esta técnica: que toda ocurrencia, por absurda o ridícula que parezca, debe expresarse; que se debe dejar lo más libre posible a la imaginación; y que se deben recoger todas las ideas y explicitarlas de forma sintética para que a partir de los hallazgos de los demás se pueda crear una nueva idea modificando la anterior, dándole una nueva perspectiva.

6- “Representando”: Ahora los grupos se intercambiarán nuevamente las láminas, de tal forma que ninguno vuelva a trabajar con alguna que ya haya utilizado anteriormente. Sentados en corro y con la lámina en el centro para que pueda ser vista por todas las personas, irán aportando ideas respecto a como representar con movimiento y sonido, durante un minuto, la obra que les ha correspondido. Un miembro del grupo hará de secretario apuntando las propuestas aportadas. Se pondrá a disposición del alumnado todo el material del que se disponga para poder utilizarlas en sus producciones. Para la realización de esta propuesta se sugiere que no se utilice ninguna música. La preparación por parte del alumnado durará diez minutos, tiempo que se debe agotar en su totalidad haciendo sugerencias. Seguidamente se procederá a la puesta en marcha de las aportaciones. Por último se analizará la producción haciendo una valoración crítica de la misma (qué ha funcionado y qué no ha funcionado).

4.2.2. IMPROVISACIÓN CORPORAL

La improvisación es la capacidad para hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación, de forma espontánea, repentina, súbita, etc., sin que dé tiempo a pararse a pensar, a preparar, a programar, etc. Entendemos que la improvisación como contenido sería el conocimiento y correcta utilización de una técnica creativa aplicada a la Expresión Corporal basada en hacer realizaciones de manera imprevista, sin pararse a pensarlo, sin tiempo para proyectar. Debe ser un acto personal, espontáneo, libre y voluntario, y sin estar sujeto a pautas externas preestablecidas demasiado rígidas.

La improvisación en Expresión Corporal es un trabajo interesante desde el punto de vista didáctico, por las posibilidades de experimentación que brinda al alumnado, además de que le permite participar independientemente de su nivel técnico, ayudándole a tener mayor seguridad en sí mismo, desarrollando su fantasía, favoreciendo su adaptación a situaciones nuevas, y en definitiva haciéndole más creativo. Es por tanto un saber que hay que afianzar en el alumnado.

El impulso que genera la improvisación puede surgir de fuentes muy variadas, una idea, el movimiento de un compañero, un objeto, una obra artística, etc. Para el buen uso de esta técnica creativa es fundamental e imprescindible la escucha del compañero cuando se trabaja cooperativamente, para que con las aportaciones de cada uno se pueda ir

avanzando en la realización que va naciendo sobre la marcha. La concentración también adopta un papel fundamental en este proceso, que posteriormente, dará paso a la espontaneidad.

En el mundo de las artes (formación actoral, música, literatura, plástica, etc.) se han utilizado a lo largo de la historia diferentes técnicas de improvisación: actividades de adaptación, happening, match de improvisación, etc. Todas ellas pueden ser igualmente empleadas en nuestras sesiones de Expresión Corporal.

7- “Únete a mi historia”: De nuevo los grupos volverán a intercambiarse las láminas que se colocarán otra vez en el centro del corro, e inmediatamente una persona comenzará a realizar, de manera improvisada, movimiento o/y sonido que esté en relación con la imagen. Ahora una segunda persona se unirá a la primera adaptándose de la mejor manera posible a la situación creada, y así sucesivamente hasta que todo el grupo esté involucrado en la situación. Se podrá utilizar tanto movimiento abstracto como figurativo. Por ejemplo, el primer alumno coge la lámina en sus manos y hace como si se dirigiera a un local, abre la puerta y entra, busca con la mirada y comenta con una persona imaginaria que quiere ponerle un bonito marco a su lámina, un compañero se incorpora inmediatamente, convertido ya en dependiente de la tienda de marcos para cuadros, y simula enseñarle varios perfiles que le pueden venir bien a la lámina comentándole las características de cada uno (colorido variado, elegancia, robustez, etc.); entra un nuevo cliente en la tienda y se queda extasiado ante la belleza de la lámina y le pide al dependiente que le venda otra a él...). Para la realización de esta propuesta se sugiere que no se utilice ni música, ni ningún otro material además de la propia lámina, lo que hará que los participantes tengan que esforzarse corporalmente lo más posible para apoyar sus producciones.

4.2.3. SINÉCTICA CORPORAL

Es la capacidad para conocer y utilizar conveniente una técnica creativa contextualizada en el ámbito de la Expresión Corporal a partir de la “Sinéctica” general. Se basa en convertir lo familiar en extraño utilizando para ello la metáfora o/y la analogía, la comparación o la semejanza entre cosas diferentes, transformando así lo usual en algo inesperado, para obtener soluciones novedosas.

La Sinéctica que fue creada por William Gordon (1961), se lleva a cabo aplicando diferentes analogías o metáforas a la situación inicial planteada, normalmente un problema, pero siempre desde el ámbito cognitivo. En la “Sinéctica Corporal”, se añade la representación de esas analogías desde el ámbito motor.

Para llevar a cabo esta técnica, Hidalgo (1999), propone las siguientes fases:

- Fase 1: El problema original: el profesor o los alumnos deciden con qué tema se va a trabajar y se buscan soluciones verbales al mismo.
- Fase 2: Exploración del problema: los alumnos describen el tema en sus propios términos y conversan sobre él.
- Fase 3: Analogía directa-Analogía personal: por subgrupos se busca una analogía directa al problema, dándole un criterio de comparación y se identifica de manera personal con la situación.
- Fase 4: Expresión: cada subgrupo explica su analogía y la representa.
- Fase 5: Conflicto comprimido-Analogía personal: en esta fase, se busca un conflicto comprimido que se dé en la analogía personal antes representada y se identifican con él.
- Fase 6: Expresión: cada subgrupo explica su conflicto comprimido y lo representa.
- Fase 7: Analogía directa-Analogía personal: cada grupo busca una analogía directa al conflicto comprimido resultante. Es decir, una analogía directa para todos que se dé en el conflicto comprimido de cada uno de los grupos. Por ejemplo, en qué se parece nuestro conflicto comprimido a una máquina. Cada grupo elige una máquina diferente.
- Fase 8: Expresión: cada subgrupo explica su analogía directa y la representa.
- Fase 9: Reexploración del problema original: se retoma el problema original y se trata con los términos de la última analogía. Se utiliza la información de la última analogía y se aplica al problema original.

8- “Sinéctica corporal”: Con la misma dinámica organizativa que en las propuestas anteriores. La lámina ahora servirá para definir la situación inicial o el problema de partida. Por ejemplo la lámina con el *Acróbata y joven equilibrista* de Picasso puede sugerir la vida errante y desarraigada de las personas de circo. A continuación se seguirán las diferentes fases que se acaban de describir. Para la realización de esta propuesta se le ofrecerá al alumnado todo el material del que se disponga. Así mismo sugerimos que no se utilice ninguna música. En esta propuesta se trabaja como contenido nuclear el que nos ocupa en este momento y como complementario **“Mundo Externo”**, de la dimensión comunicativa.

4.3. PROCESO CREATIVO

Y por fin el tercer y último contenido general, y que además no posee ningún contenido específico entorno a él, es **“Proceso Creativo”**, y hace referencia a la facultad para conocer y utilizar convenientemente las

diferentes fases por las que atraviesa de forma consecutiva todo proceso que pretenda ser creativo. Implicaría por tanto no sólo conocer dichas fases, sino además tomar conciencia de las características de cada una de ellas, de cómo acometerlas, y de la actitud con la que hay que enfrentarse a ellas.

Según la mayoría de los expertos, las fases que conforman el proceso creativo son las siguientes:

- Preparación: Consiste en la toma conciencia del trabajo encomendado, su enfoque preciso, su estudio y recopilación de ideas relacionadas con el tema a trabajar (documentación y fundamento teórico).
- Incubación: Consiste en una primera búsqueda de ideas relacionadas con el tema, que surgen de forma espontánea, generalmente de forma inconsciente (tanteo y experimentación). Se caracteriza por la exploración y sobreabundancia de respuestas sin depurar (categorías emergentes). Se vincula en gran medida con la fluidez. Se podría utilizar en esta fase la técnica creativa *"Lluvia de ideas corporal"*, ya que de esta manera se incide también en este contenido.
- Iluminación: Es una fase de identificación consciente de la nueva idea. Se debe buscar dar coherencia y significado a las ideas surgidas de la fase anterior. Hay una mayor intervención a nivel consciente. Se hace necesario perfilar una idea que sirva para integrar sobre ella todas las que salieron anteriormente (categoría definitiva).
- Producción: Es la fase en la que se expone el trabajo final ante los demás. Se da por tanto la realización del proyecto, experimentando, poniéndolo en práctica para su perfeccionamiento y evaluando los resultados.

9- "Representación final": Los grupos volverán a intercambiarse las láminas. Ahora cada grupo tendrá que preparar una pequeña representación (entre uno y dos minutos) sobre el tema que les sugiera la lámina que les ha tocado, con movimiento y sonido, recorriendo todas las fases del proceso creativo hasta llegar a generar su propio producto final. Cada cierto tiempo el profesor avisará para que se pase a la siguiente fase de las cuatro que constituyen el proceso creativo en su conjunto, y finalmente todos los grupos representarán su propuesta. Al término de la representación cada grupo explicará lo más destacado del trabajo realizado en cada una de las fases del proceso creativo. Para la realización de esta propuesta se le ofrecerá al alumnado todo el material del que se disponga. Tampoco esta vez se recomienda la utilización de música.

Para concluir volvemos a reiterar la necesidad de que cuando se apliquen cualquiera de los contenidos, bien sean generales o específicos, de esta dimensión creativa conviene vincularlos con el contenido de **"Intercambio Discursivo"** de la dimensión comunicativa, para comentar y evaluar todo lo acontecido, la participación de cada persona en el trabajo en relación con el significado del movimiento, sonido, tiempo, utilización de

espacios y materiales, relaciones interpersonales, lo que más le ha gustado, las diferentes representaciones expuestas, qué movimientos y sonidos se han utilizado de forma creativa, etc. Todas sus intervenciones además, estarían desarrollando implícitamente los contenidos específicos de **“Alfabeto Comunicativo”**: *“Componentes sonoros comunicativos”* y *“Ritmo comunicativo gestual y sonoro”*.

Y será también un momento muy interesante y oportuno para hacer referencia a aquellos valores que se quieren transmitir. Como siempre habrá que intentar que sea el propio alumnado el que haga los comentarios sobre estos temas, participando el profesorado sólo para conducir, moderar e invitar a la reflexión.

5- CONCLUSIONES

La estructuración de contenidos que finalmente hemos propuesto surge de las tres finalidades educativas o dimensiones que hemos reconocido implícitas en la Expresión Corporal: la expresiva, comunicativa y creativa. De ellas se desprenden contenidos generales, que a su vez desarrollan otros más específicos, entendidos como conocimientos que debe adquirir el alumnado para mejorar sus aptitudes de expresión, relación, autoconocimiento y creación.

Los contenidos derivados de las dos primeras dimensiones son autónomos, mientras que los que surgen de la tercera se desarrollan necesariamente a partir de los anteriores.

Todos estos contenidos no los entendemos como compartimentos estancos representativos de saberes independientes que debe adquirir el alumnado. Por el contrario, guardan relación y de hecho es frecuente que se pueda trabajar sobre ellos conjuntamente, pero entendemos que el profesorado es quien debe manejar la enseñanza, y destacar lo que es prioritario en un sentido u otro en cada momento, según estime conveniente.

Expresar y comunicar son dos realidades diferentes, aunque con puntos de conexión. Se debe incidir en cada una de estas facultades, que son propias de todo ser humano, (cuando la herramienta para ello sea el propio movimiento) desde los contenidos de Expresión Corporal.

La **dimensión expresiva** se centra en que el alumnado tome conciencia de las diferentes tipologías de movimientos existentes en función del uso que de forma personal haga del espacio, del tiempo, de la intensidad muscular, de la gravedad, de la implicación global o segmentaria del propio cuerpo, del uso del gesto o del sonido, etc.

Sentir el movimiento, descubrir qué sensaciones emocionales provoca, qué tipo de movimiento es más cómodo, más fácil de producir, más bello o más comprometido es propio de esta dimensión. Todo ello se puede descubrir en torno al propio movimiento, que además se expone con libertad como manifestación de lo que uno es, porque en todo momento el sujeto se expresa. Con los contenidos derivados de ella se busca una acción recíproca, desde el movimiento a la propia emoción, y desde ésta hacia el movimiento personal, auténtico y autónomo.

La **dimensión comunicativa** presenta contenidos que suponen la toma de conciencia del código corporal convencional que se utiliza para la interacción personal. Su descubrimiento, uso y reconocimiento en el otro incide en una mejora de la esfera social.

La **dimensión creativa** busca el desarrollo de estrategias en el alumnado que le capaciten para construir un pensamiento divergente, materializado en producciones corporales que incidan en su capacidad de entender las realidades bajo nuevas perspectivas, que las hagan diferentes a las convencionales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum. En F. Angulo y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.233-262). Málaga: Aljibe.
- De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones Educativas*. Barcelona: Vincens Vives.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper & Row.
- Hidalgo, P. P. (1999). Sinéctica corporal. En M. Arteaga, V. Viciano, y J. Conde; *Desarrollo de la Expresividad Corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*, (83-120). Barcelona: INDE.
- Le Baron, B. (1982). L'expression corporelle. *Éducation Physique et Sport*, 178, 58-62.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en Enseñanza Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Learreta, B., Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- López, V. M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Marín, R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Marín, R. (1989). *La formación para la creatividad*. Madrid: UNED.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.
- Oliveto, M. y Zylberberg, D. (2000). Expresión Corporal en EGB I y II. En Rev. *La Obra. Revista de Educación*, nº 949, 42-45. Buenos Aires: La Obra.

- Ortiz, M. M. (2000). El lenguaje corporal y sus elementos. La comunicación no verbal y sus aplicaciones didácticas. En M. M. Ortiz (Coord.); *Comunicación y lenguaje corporal*; (209-246). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pelegrín, A. (1996). Expresión Corporal. En García, V.: *Personalización en la Educación física*, 337-353. Madrid: Rialp.
- Pelegrín, A. (2003). Expresión corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.): *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*; (49-65). Zamora: Amarú.
- Santiago, P. (2004): *Expresión Corporal y Comunicación. Teoría y Práctica de un programa*. Salamanca: Amarú.
- Sierra, M. A. (2001). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación física*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torres, J. (2000). Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. En Ortiz, M. M. (Coord.). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*, (25-50). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vázquez, B. (Coord.) (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En Vázquez, B.: *Bases educativas de la actividad física y del deporte*, 47-67. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Villada, P. (1996). Necesidad de una teoría conceptual universal, para delimitar el campo científico-didáctico de la expresión corporal. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, 407-410. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Villada, P. (1997). Expresión Corporal. En Castejón, F. J. (Coord.). *Manual del maestro especialista en Educación Física*, 101-135). Madrid: Pila Teleña.

CAPÍTULO 3.

PERSPECTIVA CRONOLÓGICA EN LA INTERVENCIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL SOBRE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

KiKi Ruano Arriagada.

1. INTRODUCCIÓN

La Expresión Corporal es una materia de reciente incorporación en la Educación Física, sin embargo sus inicios, si entendemos esta como la utilización del cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación, se remontan a los orígenes de la humanidad (Ortiz, 2002).

La Expresión Corporal encuadrada en el ámbito de la Educación Física, como ya se ha señalado, tiene sus orígenes más cercanos en la escuela gimnástica alemana, sueca y francesa en los siglos XIX y XX. Es por esto que a la hora de hablar de Expresión Corporal y emociones nos encontremos con autores que datan de 1900.

Tradicionalmente, la Expresión Corporal ha sido estudiada desde diferentes áreas de conocimiento (la danza, la psicología, el teatro, la música, etc.). La Expresión Corporal contextualizada en el ámbito de la Educación Física se ha nutrido de todas ellas para la elaboración de sus contenidos, criterios de evaluación y metodología de trabajo. Por ello, a la hora de estudiar la relación entre la Expresión Corporal y las emociones, y al analizar las técnicas corporales que aportan datos interesantes al estudio de la emoción en este campo, nos remontemos a principios de siglo. Además, citaremos autores procedentes de la danza, la música, el teatro o la psicología.

Los autores que han desarrollado la Expresión Corporal en Educación Física se han valido de ciertas técnicas o métodos para introducir el desarrollo afectivo-emocional en la escuela. Son en estas técnicas o métodos en las que haremos especial incidencia, aunque también citaremos otras que, según nuestro criterio pueden hacer aportaciones interesantes al estudio de las emociones en Expresión Corporal.

En este capítulo analizaremos en primer lugar cuáles son esas técnicas, haciendo hincapié en el objetivo que pretenden, en su forma de trabajo, a quién van dirigidas y cómo trabajan la dimensión emocional. Posteriormente analizaremos el valor de la emoción en el trabajo de Expresión Corporal en diferentes periodos.

Este análisis lo realizaremos a través del siguiente encuadre generacional: a) Desde 1900 a 1970, donde aparecen técnicas corporales

con incidencia sobre el trabajo de las emociones; b) desde 1970 a 1985, y c) desde 1986 a 2000, donde se analiza el valor de la emoción en el trabajo de Expresión Corporal en esos periodos y por último, analizaremos el valor de la emoción en la Expresión Corporal más cercana a nuestros días. A su vez, ubicaremos a los autores en una corriente hispano-argentina y en otra europea, puesto que son las más representativas en nuestro campo de estudio. También mencionaremos a los autores españoles que durante estos mismos periodos ya empezaban a hablar de la importancia del trabajo de la Expresión Corporal sobre las emociones. Para la ubicación de los autores en un periodo u otro, se ha tenido en cuenta la trascendencia que su trabajo haya tenido en ese periodo, y no la fecha de publicación de su obra.

2. APARICIÓN DE TÉCNICAS CORPORALES CON INCIDENCIA SOBRE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL (1900 A 1970).

Al hablar de “técnica corporal” o “método corporal” entenderemos estos términos como un sistema de trabajo centrado principalmente en el cuerpo. Según la RAE la técnica es *“un conjunto de procedimientos (método de ejecutar alguna cosa) y recursos de que se sirve una ciencia o un arte”* (RAE, 1992, pp. 1950). Y método es *“el modo de decir o hacer con orden una cosa”* (RAE, 1992, pp. 1366). No obstante, muchos autores utilizan estos dos términos de forma indistinta.

En este apartado analizaremos los métodos o técnicas corporales utilizados para intervenir sobre la esfera emocional del sujeto. En primer lugar describiremos aquellos métodos y técnicas corporales cuya aplicación se da mayoritariamente en el campo psicoterapéutico para abordar los problemas emocionales a partir del trabajo del cuerpo y el movimiento; a los que hemos denominado “Métodos y Técnicas Psicocorporales”. Posteriormente revisaremos aquellos métodos o técnicas corporales utilizadas principalmente en el ámbito de la salud para la mejora física y psíquica de la persona en todas las facetas de la vida con una aplicación terapéutica, que hemos agrupado bajo el rótulo “Métodos y Técnicas de Corrección Postural”. Por último, presentaremos aquellas técnicas que, aún pudiéndose ubicar en alguno de los grupos anteriores, han sido aplicadas por algunos autores en el ámbito educativo con fines pedagógicos. Estos métodos o técnicas que hemos denominado “Métodos y Técnicas Pedagógico-Educativas”, en alguno de los casos, podrían tener otra ubicación, por ejemplo, en el ámbito de la salud.

Este problema nos lleva a plantearnos dónde ponemos los límites entre el ámbito educativo y el de la salud, pues consideramos que no están claros. En ocasiones, para la ubicación de una técnica o método en un grupo u otro, también se ha considerado nuestro propio criterio, que nos lleva a

argumentar razones por las que una determinada técnica podría contextualizarse en un ámbito distinto al de su aplicación más utilizada.

En las técnicas o métodos que revisaremos, se accede al conocimiento de uno mismo a través de la percepción corporal, ya sea por el movimiento, el masaje, el ritmo o la palabra.

El cuerpo siempre nos pasa factura de nuestros estados emocionales (miedos, angustias o estrés). La estrecha relación que existe entre el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los procesos psíquicos, y las emociones son causa de ello. La musculatura refleja nuestro estado emocional, se contrae, se relaja, se mueve libremente en función de la situación a la que nos enfrentemos. La mayoría de las técnicas corporales buscan que el sujeto tome conciencia de cómo está su cuerpo, de cómo actúa en estático o en movimiento y nos enseñan estrategias para responder a cada situación.

El cuerpo no funciona sólo atendiendo a la dimensión física, sino que las emociones y la mente están asociadas a su funcionamiento y es imposible separarlas. Esta asociación mente-cuerpo es el ámbito de investigación de estas técnicas o métodos corporales.

En este apartado estudiaremos un conjunto de métodos y técnicas que se han desarrollado especialmente en el siglo XX y que en la actualidad su práctica comienza a extenderse consiguiendo paulatinamente más adeptos. Si bien muchas de ellas tienen un fundador que les ha dado su sello personal, producto de su particular historia y visión, es fácil comprender que sus raíces están conectadas con antiguas tradiciones espirituales de las que han tomado algunos componentes esenciales. Otras técnicas sin embargo, parten del trabajo e investigación de muchos años de su autor en diferentes técnicas corporales ya creadas, de las que él ha hecho su propio método (por ejemplo, Emile Dalcroze, Fedora Aberasturi y Therese Bertherat).

2.1. MÉTODOS Y TÉCNICAS PSICO-CORPORALES

En este apartado analizaremos aquellas técnicas cuya aplicación se da mayoritariamente en el campo psicoterapéutico, aunque sus objetivos o su forma de trabajo se podrían aplicar en otros campos, con el fin de ayudar al individuo a encontrarse con sus emociones a través del cuerpo y en ocasiones de la palabra. Describiremos el Psicodrama y la Bioenergética, ambas técnicas procedentes del Psicoanálisis.

2.1.1. PSICODRAMA

En 1920 el psiquiatra **J.L. Moreno** elaboró una forma de psicoterapia basada en el psicoanálisis y en sus propios ensayos de teatro improvisado: el

psicodrama. Era la época en la que en el mundo del teatro comenzaba la elaboración de los métodos que actualmente se utilizan (Stanislavski, Copeau, Decroux, Dasté, Lecocq o Grotowski). Moreno se revela contra un teatro basado en la repetición de un argumento o una puesta en escena. Todo es improvisado, la obra, la acción, el tema, las palabras, el encuentro y la resolución de conflictos. De esta forma el viejo escenario desaparece, siendo reemplazado por la vida misma (Moreno, 1972). Históricamente el psicodrama representa el punto decisivo en el paso del tratamiento del individuo aislado al tratamiento en grupo, del tratamiento utilizando métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción.

El **objetivo** general de esta técnica es ayudar al participante a revivir una serie de sensaciones, emociones, y así olvidar sus dolores y problemas y convertirse en creadores productivos (Kavanaugh, 1995). Como objetivos específicos Obst Camerini (2003) apunta los siguientes: a) darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones; b) mejorar la comprensión de las situaciones, de los puntos de vista de otras personas y la propia imagen o acción sobre ellas; c) investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más opciones de conducta (nuevas respuestas) y d) ensayar, aprender o prepararse para emitir las conductas o respuestas que se encontraron más convenientes.

En **su forma de trabajo**, lo que hace el psicodrama es, entre otras cosas, sustituir el hablar recostado en el diván, por una asociación libre en tres dimensiones. La historia personal se recuerda en forma de escenas que se reconstruyen a veces entre distintos miembros del grupo para posteriormente analizar los resultados del rol que ha adoptado cada persona. El psicodrama es una forma (o recurso psicoterapéutico) consistente en la representación (dramatización) por parte del paciente, de acontecimientos pasados o futuros, reales o imaginarios, externos o internos, experimentándolos al máximo, como si estuvieran sucediendo en el presente. *“Se utilizan diversas técnicas dramáticas, guiadas por ciertos principios y reglas para conseguir el objetivo que se pretende”* (Obst Camerini, 2003, pp. 2). Existen cinco elementos fundamentales en esta representación: el director, el protagonista, los “yo” auxiliares, el escenario y el público. Se sigue una secuencia de tres momentos: caldeamiento, dramatización y verbalización compartiendo las vivencias. Entre los recursos que utilizan para este trabajo caben destacar: la espontaneidad, la acción corporal, el encuentro o la catarsis dramática. Estos recursos se utilizan en técnicas tales como: la inversión de roles, el doblaje o la proyección de futuro (Blatner, 1996 citado por Obst Camerini, 2003).

Esta técnica va **dirigida** tanto a grupos normales (niños, familias, parejas) como marginados (prostitutas, delincuentes, etc.), a pacientes psiquiátricos e incluso a la formación de actores. Por tanto, se aplica en el campo de la salud, tanto en prevención como en psicoterapia, en pedagogía, en el desarrollo organizacional y la investigación (Asociación para el desarrollo y la Investigación del Psicodrama, ADIP, 2003).

Para el **trabajo de las emociones** desde el psicodrama, se utiliza la concepción dramática para compartir emociones emanadas de la escena, para movilizar y corporizar las palabras y los pensamientos. Se parte de alguna escena propuesta por un integrante del grupo que representa algún conflicto para el protagonista, con el fin de objetivar el temor que le invade y las formas que utilizan para defenderse de ese temor (Kesselman, 2002).

2.1.2. BIOENERGÉTICA

Es un método de terapia o trabajo corporal que parte del psicoanálisis. **Reich** (1942) basándose en las teorías psicoanalíticas de Freud (1866-1957) incluyó la expresión y la actividad física del paciente en la aplicación de su método terapéutico.

Reich (1995) descubrió que los conflictos de la infancia no sólo provocaban reacciones psicológicas sino que también provocaban reacciones físicas, corporales, que bloqueaban una parte de la evolución afectiva y sexual. Estas reacciones corporales defensivas están destinadas a bloquear las emociones provocadas por el conflicto y se manifiestan bajo la forma de tensiones musculares y de contracciones de ciertas partes del cuerpo (corazas de carácter). La tensión constante deriva en un daño orgánico que puede ser muscular, articular, circulatorio, etc.

A partir de las ideas de Reich, **Alexander Lowen y John Pierrakos** crearon la Bioenergética al final de la década de los 50. Es ésta, una forma de psicoterapia que trata la salud y las enfermedades emocionales desde una perspectiva de unidad psicosomática contribuyendo a la comprensión de las relaciones entre el carácter y las estructuras físicas. Para Lowen (1985a) el carácter del individuo, al igual que se manifiesta en su conducta, también lo hace en su cuerpo, en su forma y en su movimiento. El cúmulo de tensiones musculares constituye la expresión del cuerpo. Esta expresión es la vista somática de la expresión emocional típica que en el nivel psíquico se considera como carácter.

El **objetivo** de su técnica terapéutica es intentar de manera sistemática liberar la tensión física de los músculos crónicamente contraídos y en estado espasmódico para así liberar las energías secuestradas por estas tensiones corporales.

Su **forma de trabajo** consiste en una combinación de medios verbales/intelectuales, físicos y psicoemocionales para explorar y resolver los conflictos de la mente y el cuerpo. Esta técnica pone el acento en la estructura corporal y en la identificación de la mente y el cuerpo, lo que significa que el pensar y el sentir son equivalentes. Detrás de estos procesos conscientes se encuentran los factores energéticos que finalmente determinan todas las otras funciones vitales.

La relación entre el terapeuta y el paciente implica mayor compromiso que en el psicoanálisis ya que además de existir un trabajo verbal, se utiliza el trabajo corporal en el tratamiento de los trastornos emocionales.

Según Lowen (1985b) el terapeuta bioenergético no sólo analiza el problema psicológico como cualquier psicoanalista, sino que además analiza la expresión física de dicho problema tal como se manifiesta en la estructura corporal y en el movimiento del paciente. Se observa la historia y origen familiar, la apariencia o la forma de andar junto con los test psicológicos para realizar un diagnóstico de la estructura del carácter del paciente. Para éste, es tan importante conocer el origen de sus conflictos como restablecer la percepción de sí mismo gracias a la actividad corporal. En esta terapia, ambos enfoques deben estar sincronizados, teniendo en cuenta también, la interpretación de los sueños y el desenlace de la transferencia.

Desde que Reich (1942) llamó la atención sobre la importancia de la respiración para el flujo de sentimientos, el estudio de los movimientos respiratorios ocupa un lugar destacado en el análisis bioenergético. Los ejercicios respiratorios, sumados a los ejercicios físicos se utilizan para desbloquear corazas, y así eliminar tensiones fuertes.

Esta técnica va **dirigida** a todas aquellas personas con problemas de ansiedad, depresión, fobias, estrés, angustias, trastornos alimentarios, problemas de relación interpersonal, trastornos de la conducta, etc., así como para quienes decidan seguir creciendo en su conocimiento personal.

Su forma de **trabajo sobre las emociones**, según Valenzuela (2003), parte de la base de que una persona que experimenta temor, pena o ira, con demasiada frecuencia lleva su cuerpo en una actitud que el mundo reconoce como una manifestación externa de esa emoción particular. Esto le lleva a adquirir una disposición muscular que provoca el acortamiento del músculo, la invasión de tejido conjuntivo o la inmovilidad. Esta fijación de una respuesta física establece también un patrón emocional. Liberando esas tensiones o corazas se puede incidir sobre la emoción.

Estas dos técnicas analizadas aportan, a la psicoterapia que se hacía sobre las emociones, la utilización del cuerpo y del movimiento y no sólo de la palabra, como forma de intervención sobre la dimensión emocional del sujeto. Además, se empieza a trabajar en grupo y no de manera individualizada como se hacía hasta la aparición de estas técnicas.

2.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE CORRECCIÓN POSTURAL

Los métodos y técnicas que describiremos a continuación centran fundamentalmente su trabajo en la reeducación postural a través de la toma de conciencia corporal como forma de acceder al control y manejo de

nuestras emociones. Analizaremos el Rolfing, la Técnica Alexander y la Técnica de Fedora Aberasturi.

2.2.1. ROLFING

Sistema creado en 1920 por la estadounidense Ida P. **Rolf** (1896-1979), quien había obtenido su doctorado en Bioquímica en la Universidad de Columbia en 1916. Sus estudios de yoga y su aplicado trabajo con el cuerpo posibilitaron que desarrollara esta técnica de “reintegración estructural”, como la denominó originalmente.

Schwind (1989) define este método como un trabajo básico para el equilibrio corporal y emocional. El cuerpo no puede separarse de los propios sentimientos y pensamientos.

El **objetivo** de esta técnica es crear una base fisiológica general para el desarrollo de la personalidad a través de: a) un movimiento respiratorio libre, b) la alineación interna del cuerpo con el campo gravitatorio de la tierra, c) la consecución de una buena línea lateral del cuerpo y un equilibrio entre los lados anterior y posterior, d) el equilibrio entre flexores y extensores, e) la adquisición de una simetría relativa de ambas mitades del cuerpo, f) la búsqueda de la horizontalidad de las articulaciones, y por último, del desarrollo de una serenidad del movimiento como criterio (movimiento fluido y tranquilo) (Schwind, 1989;Rolf, 1994)

Los principios que guían el Rolfing, sostienen que el cuerpo funciona mucho mejor si su estructura se encuentra alineada verticalmente con el campo gravitatorio de la tierra, lo que se consigue por la plasticidad de sus componentes (tejido conjuntivo, tendones o ligamentos). La observación más importante de Ida Rolf (1994) es que la forma del cuerpo humano se desarrolla y cambia en el campo gravitatorio de la tierra. Uno de los elementos más significativos en esta técnica son las fascias, un tipo de tejido conjuntivo que envuelve músculos o huesos, que informan detalladamente sobre la estructura interna de nuestro cuerpo. Las fascias definen líneas, planos y volúmenes dentro del cuerpo, determinan la capacidad de deslizamiento de un músculo con respecto a otros y la acción recíproca entre ellos con los diferentes órganos. La modificación de la estructura de las fascias no se produce sólo repentinamente (una caída, un susto, un golpe, un disgusto) sino también poco a poco a lo largo de nuestra vida.

En su **sistema de trabajo** el terapeuta interviene sobre el sistema muscular y conectivo u ósteo-neuronal del paciente con masajes o técnicas manipulativas para conseguir una alineación adecuada. Sus efectos van dirigidos por un lado a la estructura externa, intentando enderezar al sujeto desde lo más profundo, buscando esa postura correcta erguida sin contracciones ni esfuerzos. Por otro lado, se busca a nivel interior una expresión positiva de la propia existencia a través del equilibrio corporal de

las fascias y su relación con el campo gravitatorio de la tierra (el mal uso de la gravedad produce deformaciones fasciales). Se considera que todo esto carece de sentido sin una toma de conciencia corporal del paciente. Relacionan la estructura corporal con la vivencia de las emociones basándose en estudios de bioenergética de los que ya hemos hablado.

El Roling **va dirigido** a personas de todas las edades que busquen un equilibrio emocional y corporal.

La forma en que desde esta técnica se **trabajan las emociones** se basa en la idea de que un desorden psicológico influye directamente sobre las fascias y la estructura corporal, de tal forma que, por ejemplo, el miedo o la agresividad llevan a una reacción corporal de tensión que afecta a las fascias y éstas a la estructura corporal. Liberando estas fascias se liberan tensiones emocionales. Con estas técnicas no se trata de provocar estas emociones sino simplemente posibilitar su expresión si surgen en la sesión. El cliente, como se denomina a los que acuden a su terapia, es quien se autorregula, quien decide hasta dónde quiere llegar y el que no pierde de vista las reacciones de su cuerpo en todo momento. Se considera que en ocasiones no hace falta hablar las cosas sino observar tranquilamente los sentimientos confusos. Por tanto la función emocional y el comportamiento de la persona están obligados a modificarse con el cambio de su estructura corporal.

2.2.2. TÉCNICA ALEXANDER

El creador de esta técnica es **Frederick Matias Alexander** (1869-1955), de origen australiano. En 1904 se trasladó a vivir a Inglaterra y comenzó su carrera como actor de declamación. En el momento más álgido de su carrera contrajo una ronquera recurrente que le impidió realizar su labor profesional. Tras intentar y no conseguir resolver su problema con diferentes tratamientos, decidió buscar por sí mismo una posible solución.

Alexander, a partir de la auto-observación detectó la existencia de tensiones involuntarias que estaban interfiriendo en su voz, provocadas por un mal uso del cuerpo. A lo largo de años de observación y experimentación fue desarrollando su técnica. En el proceso solucionó su problema y enseñó su método a otros actores, oradores y público en general. En 1924 fundó la primera escuela basada en sus principios y en 1930 inauguró el curso de formación de profesores de la Técnica Alexander.

El **objetivo** de esta técnica no es terapéutico sino de reeducación de la forma de usar el cuerpo. Se busca que éste se mueva eficazmente, con el menor esfuerzo posible, con una economía postural, con mayor soltura y libertad y con un amplio repertorio de movimientos (Brennan, 1994; Conterno y Ortiz, 2002). Es además una reeducación psicofísica a través de un análisis de uno mismo, intentando cambiar los propios modelos inconscientes de pensamientos, sentidos y sensaciones (Baunard, 2003). Se

pretende que de manera consciente el individuo controle sus tensiones físicas y mentales y se mueva en armonía con su cuerpo. Se llega a la mejora de la postura corporal por medio de una armonía entre la mente y el cuerpo, por tanto utilizando el pensamiento para realizar cualquier cambio.

En **su forma de trabajo** el profesor actúa de manera individual con el alumno dándole referencias verbales y manuales, guiándole en la observación de su cuerpo, de sus inhibiciones o de sus reacciones, y enseñándole a utilizar los mecanismos psicofísicos que le ayudarán a hacer un mejor uso del mismo para prevenir los hábitos que le perjudiquen. El profesor está entrenado para detectar cualquier tensión innecesaria y hacerla desaparecer. Desarrolla su forma de tocar para estimular una cualidad específica en el tono muscular del alumno. Además debe detectar aquellas formas de pensamiento del alumno y de la utilización del cuerpo que producen tensiones con objeto de reeducarlas (Brennan, 1994; Conterno y Ortiz, 2002; Nardelli y Coria, 2002). El profesor por medio de la manipulación le brinda al alumno experiencias nuevas, repitiéndolas hasta que las consolida.

Se hace especial hincapié en la toma de conciencia de cada uno de los movimientos. No es un método de relajación, no se trata de contrarrestar el exceso de tensión sino de aprender a mantener un equilibrio adecuado y dinámico de los movimientos (Brennan, 1994; Conterno y Ortiz, 2002). Se averigua qué “estamos haciendo de más” en los movimientos y se empieza a tomar conciencia para “dejar de hacerlo” y por tanto, eliminar las tensiones excesivas que son la causa de la molestia o patología.

La técnica Alexander va **dirigida** a todas aquellas personas que tienen problemas de estrés, sensación de incomodidad y falta de vitalidad producidos por trabajos sedentarios o rutinarios, problemas posturales, dolores musculares, afonía, o simplemente para aquellas personas que buscan mayores cotas de bienestar y conciencia corporal (Nardelli y Coria, 2002).

La forma de **trabajar las emociones** en esta técnica, se basa en un conjunto de ejercicios que desarrollan una actitud relajada y natural en un cuerpo erguido (Nardelli y Coria, 2002). Esta forma de trabajo trasciende sobre las emociones ya que la sensación de ligereza física repercute sobre el estado de ánimo. Las personas se sienten más tranquilas, menos tristes, más animadas y en el caso de aflorar emociones negativas se las deja salir y se entienden como parte del proceso vital, evitando la amplificación de sus efectos negativos mediante la toma de conciencia corporal (Brennan, 1994).

2.2.3. TÉCNICA DE FEDORA ABERASTURI

Fedora Aberasturi fue pianista y profesora de músicos. Había sido discípula de Claudio Arnau y Rafael de Silva con quienes trabajó diez años en

Nueva York y a quienes reconocía como sus maestros. Fedora consideraba como influencia muy importante a Eric Hawkins, bailarín que había trabajado muchos años junto a Marta Graham y para quien el manejo de lo psicofísico en la interpretación era de vital importancia. Fedora también se formó en técnicas de lenguaje teatral, en composición y análisis musical así como en las técnicas de psicoanálisis con seguidores de Wilhelm Reich. Inicia el trabajo con su técnica en la década de los 50 (Suárez, 2002).

El **objetivo** en este caso es profundizar en el conocimiento personal para tener acceso al control de las emociones a través del control de las tensiones corporales.

Fedora propone **trabajar** la expresión a partir del movimiento. Expresión en el sentido más amplio de la palabra, en relación con la conducta humana. El cuerpo es memoria emocional y por tanto a través de él se puede acceder a la totalidad del ser. Ella llegó a la conclusión de que las tensiones que se van acumulando en el día a día es lo que impide expresarse con libertad y por tanto el trabajo con el cuerpo se hace imprescindible. Lo enfoca por un lado a la liberación de las articulaciones y a la relajación de la lengua con el pensamiento puesto en ella. Más adelante se trabaja con la palabra (palabra-movimiento-fuerza-relajación) ya que cada palabra tiene resonancias dentro del cuerpo (Pinzinger, 2005). Posteriormente, con el centro magno (lugar de observación que permite ver hacia afuera y mirar hacia adentro, espacio que permite relajar las tensiones de nuestro cerebro y por lo tanto relajar toda nuestra red nerviosa) y con la respiración para conseguir que se haga de manera fluida y relajada.

Esta técnica va **dirigida**, como muchas de las técnicas aquí descritas, a todas aquellas personas que necesiten disminuir sus tensiones físicas o psicológicas, por patologías relacionadas con el cuerpo o con la psique.

El **trabajo sobre las emociones** se realiza a partir del flujo energético, al igual que en la Bioenergética. La energía se moviliza para desbloquear el cuerpo. El grado de salud tanto física como psíquica de una persona está estrechamente relacionado con el fluir de la energía (circulación, equilibrio y armonía de la misma). Suele ocurrir que cuando nuestras sensaciones o emociones se nos presentan conflictivas respondemos aislando la emoción, no dejándola sentir, contrayendo la zona muscular implicada, perjudicando la postura y la respiración. Cuando esta tensión se mantiene se convierte en un bloqueo (barrera que impide el fluir natural de la energía) que aísla esa zona corporal del resto. Para recuperar la fluidez del caudal energético y de los movimientos, pensamientos o emociones, se deben movilizar, desbloquear e integrar esas zonas aisladas por la contracción crónica muscular (Herrera, Lavagna y Giordano, 2003).

2.3. MÉTODOS Y TÉCNICAS PEDAGÓGICO-EDUCATIVAS

En este apartado describiremos aquellos métodos o técnicas cuya forma de trabajar las emociones podría tener cabida en el ámbito educativo. Algunas de ellas ya han sido trabajadas en este ámbito, pero otras sin embargo, las hemos ubicado en esta apartado, porque bajo nuestro criterio, contribuyen al trabajo de las emociones desde la Expresión Corporal educativa.

2.3.1. MÉTODO DE DALCROZE

Emile Jacques **Dalcroze** (1865-1950), coreógrafo, actor, compositor y pedagogo de procedencia europea creó una metodología para la enseñanza musical. Este autor coloca el cuerpo como nexo entre pensamiento y música y propone una metodología de aprendizaje rítmico conocida como “Euritmia”. Además, hace grandes aportaciones a la Danza Moderna y a la Eutonía (Conterno, 2002).

El **objetivo** de este método es conocer, comprender y disfrutar de la música a través del cuerpo en movimiento. Su objetivo es lograr que el cuerpo se convierta en el intermediario entre los sonidos y el pensamiento y por tanto, en el intérprete de sus sentimientos.

Entre los principios en la **forma de trabajar** de la rítmica que Dalcroze empieza a esbozar en 1901, se identifican tres elementos componentes del ritmo: el espacio (amplitud), el tiempo (duración) y la energía (contracción relajación) términos utilizados también por Rudolf von Laban. Trabajan con contenidos tales como: la relajación, la acentuación métrica, la memorización rítmico motriz, la improvisación o la expresión. Una vez adquirida la vivencia corporal y lograda la toma de conciencia de los contenidos trabajados, se aborda la lectura y escritura musical de manera simultánea con el trabajo corporal. En las clases de rítmica de Dalcroze se incluyen ejercicios de ritmo, melodía, audición, eutonía y técnica corporal así como el uso de diferentes objetos: aros, pelotas, cintas, etc. Dalcroze es el primero en hablar del método de economía muscular, utilizado más adelante por Gerda Alexander en los principios de la Eutonía así como en la Danza Moderna.

Es un método que **va dirigido** a alumnos desde los 3 ó 4 años hasta la edad adulta ya que no es necesario tener ningún conocimiento previo. Se puede aplicar tanto en el ámbito personal (desarrollo de la creatividad, desinhibición, socialización, etc.), como en el profesional (actores, músicos, etc.) así como en el aprendizaje previo a otras disciplinas.

El **trabajo de las emociones** desde este método queda reflejado en el trabajo rítmico como forma de exteriorizar las emociones por un lado, y por otro, en la utilización de técnicas como la Eutonía, en las que la emoción

tiene un papel central, como veremos más adelante. Este método atribuye a las emociones un valor importante que queda reflejado en uno de sus principios: el valor del gesto está dado por el sentimiento que lo anima. La música da impulso al movimiento, y si fue correctamente percibida, se traduce en un movimiento expresivo (Conterno, 2002). Esta técnica tuvo mucha influencia sobre la Gimnasia Expresiva de Rudolf Bode en la que se buscaba la exteriorización del sentimiento y de la vida interior del sujeto.



2.3.2. TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

Las técnicas de relajación son un conjunto de trabajos que nos enseñan determinadas formas de comportarnos con el cuerpo para reducir la activación. Son utilizadas en cualquier ámbito de Educación Física y Deportes así como en el área de la salud para conseguir objetivos orientados hacia el rendimiento, el bienestar corporal y el equilibrio emocional.

La relajación se puede entender como “una distensión muscular y psíquica que disminuye la tensión generada por el trabajo y el esfuerzo que realizan los músculos en acción, lo que facilita la recuperación paulatina” (Prado y Charaf, 2000, pp. 9). Las técnicas de relajación más utilizadas en Educación Física y en Expresión Corporal y que además inciden en aspectos psico-físicos son: a) la Relajación por Entrenamiento Autógeno de Schultz; b) la Relajación Progresiva Muscular de Jacobson y c) la Relajación Creativa.

a) Relajación por Entrenamiento Autógeno de Schultz

Schultz fue un neurólogo y psiquiatra Alemán que desarrolló su investigación en Europa al mismo tiempo que Jacobson en EEUU y desarrolló su método en la década de los años 20.

El **objetivo** de esta técnica es generar un estado de relajación total del cuerpo por transformación mental de las sensaciones corporales. Intenta devolver y restablecer el ritmo biológico natural a los procesos físicos, mentales y emocionales que se han alterado a consecuencia del estrés (Prado y Charaf, 2000).

Su **forma de trabajo** se lleva a cabo por inducción y sugestión de estados corporales de calor (fuego), pesadez (tierra), frescor (agua) y ligereza (aire) (Prado y Charaf, 2000). Es un entrenamiento mental de sensaciones inducidas por el pensamiento que se proyectan en el cuerpo.

Esta relajación va **dirigida** a personas con problemas asmáticos e hiperventilación, trastornos del aparato digestivo, circulatorio, y dentro del campo psicológico para personas con irritabilidad, insomnio y ansiedad generalizada.

b) Relajación Progresiva Muscular de Jacobson:

Esta técnica apareció en USA en 1934. Su **objetivo** se basa fundamentalmente en la toma de conciencia de la diferencia entre un estado de tensión y otro de relajación. **Jacobson** intenta con su técnica combatir la tensión muscular y la ansiedad emocional.

Su **forma de trabajo** se lleva a cabo progresiva, segmentada, rítmica y analíticamente, pasando por todos los grupos musculares, tensando y luego relajando conscientemente. El ser capaz de discriminar entre estas sensaciones permite tomar conciencia de los primeros síntomas de la espiral de la ansiedad y por tanto detenerla antes de que vaya a más. De esta manera se recupera el estado físico y muscular óptimo y un estado psicológico sereno y armonioso.

Esta técnica de relajación va **dirigida** a todas aquellas personas que quieran disminuir su tensión corporal y emocional a través de un método sencillo y eficaz. Es una técnica que puede ser utilizada en diferentes ámbitos como por ejemplo el educativo, el deportivo, el laboral o el terapéutico.

c) Relajación Creativa

Prado y Charaf (2000) son los primeros en hablar de esta relajación en el ámbito de la Expresión Corporal.

El **objetivo** de su método es reducir el estrés físico y emocional para afrontar con calma las acciones de la vida cotidiana. Se busca el desarrollo de la concentración mental, la creatividad y la fantasía, la serenidad y la armonía interior, así como la integración de lo sensorial-somático y lo imaginativo-mental.

Su **forma de trabajo** está basada en la reproducción de imágenes de objetos, fenómenos, sonidos, colores y formas en la “pantalla de la mente”. La “Relajación Creativa Motriz”, según estos autores, está basada en principios y conceptos de la creatividad, como la repetición y ritmo variable, la inusualidad de sonidos, gestos y movimientos, la analogía y la identificación. Con esta técnica, además de los beneficios físicos y emocionales que poseen los otros métodos de relajación, la persona despierta, activa y moviliza su potencial creativo a partir del desarrollo del pensamiento en imágenes, la construcción de analogías y metáforas y el desarrollo de la ideación divergente (Prado y Charaf, 2000).

Esta relajación se puede aplicar en nuestra vida cotidiana, en la educación, en el deporte (entrenamiento y competición), en el entorno laboral, en medicina, en psicoterapia, etc. Va **dirigida**, por tanto, a todas aquellas personas que quieran reducir sus tensiones emocionales, musculares, sentirse mejor consigo mismas, reflexionar sobre sí mismas, expresar sus sensaciones, emociones o recuperar el equilibrio perdido.

El **trabajo de las emociones** desde estas técnicas de relajación, se centra en la reducción de los niveles de tensión provocados por el estrés y la ansiedad. Esta atenuación de las emociones negativas permite acceder a la toma de conciencia corporal y a su sensación de bienestar tras la liberación de tensiones emocionales.

2.3.3. LA ANTIGIMNASIA

Esta técnica parte del método Mezieres en 1947. Hace hincapié en la elongación de la musculatura posterior, en la evitación de la rotación interna de los miembros inferiores y el bloqueo diafragmático.

El **objetivo** de esta técnica es conseguir el bienestar físico y psíquico del sujeto a través de la reeducación postural. Este objetivo tiene cabida en el ámbito educativo y además Bernás y Vives (2003a, 2003b) han aplicado este método con alumnos de primaria y secundaria.

Una seguidora de este trabajo es **Therese Bertherat** que no sólo se basa en este método sino que lo conjuga con otras técnicas corporales (Eutonía, Auriculoterapia, Rolfing, Bioenergética, etc.). Mezieres arranca de una técnica corporal que llamó Reeducación Postural Global (RPG) en la que se trata a la persona en su globalidad (cadena muscular estática y dinámica tanto anterior como posterior y los miembros inferiores y superiores).

En su **forma de trabajo**, Therese Bertherat, influenciada por el psicoanálisis, considera al paciente desde un punto de vista psíquico y físico. Cree que el movimiento de una parte del cuerpo es vivido por el cuerpo entero. Intenta alargar los músculos de la estática y los suspensores, acortando y fortaleciendo los músculos de la dinámica. Se cuida mucho la

colocación del cuerpo. Orienta los miembros hacia su lugar natural utilizando la toma de conciencia corporal y la respiración en cada uno de los movimientos. Realiza movimientos suaves, sencillos, originales, pequeñísimos, ayudados de pelotas o bastones (Bertherat y Bernstein, 1994).

Es una técnica que va **dirigida** al tratamiento mecánico, morfológico o psicopatológico así como a diferentes trastornos emocionales o de personalidad.

El **trabajo de las emociones** se realiza a partir de la liberación de tensiones musculares que producirán a su vez liberaciones emocionales tales como miedos y dolores ocultos, desbloques, etc. Observamos cómo esta técnica coincide en sus objetivos y en su forma de trabajo, con otras técnicas antes mencionadas, donde la liberación de tensiones corporales y la toma de conciencia de ellas, desarrolla nuestro nivel afectivo.

2.3.4. LA DANZA-MOVIMIENTO-TERAPIA (DMT)

En los orígenes de esta técnica se encuentra por un lado el trabajo de **Marian Chance** y por otro, el Movimiento Auténtico de **Mary Whitehouse**. Esta última autora toma la idea psicoanalítica de dejar fluir el material inconsciente a través de la relajación del ego y sus mecanismos de defensa, para que se dé una expresión espontánea de sentimientos, ideas y emociones. Está basada en el método de "Imaginación Activa" creado por Jung para posibilitar el diálogo entre el inconsciente y la conciencia. Con este trabajo, el individuo desde la quietud y el silencio aprende a escucharse internamente, a la espera de un impulso que emerja desde su interior. Estos impulsos no se originan en la mente consciente sino en un sustrato psíquico más profundo y pueden aparecer en forma de imágenes, emociones o sensaciones físicas. En el Movimiento Auténtico el pasaje de lo conocido a lo desconocido constituye el primer paso de un largo proceso (Fleischer, 2001).

"La mayoría de las técnicas psicoterapéuticas privilegian la palabra, el lenguaje verbal, perdiendo el anclaje en el cuerpo, dejando en un segundo plano, fuera de foco o aún sin considerar la expresión de lo corporal y todo lo que ella comunica" (Fischman, 2002: pp. 1).

El movimiento es la expresión fundamental de la persona, por ello en esta técnica, al igual que en la Bioenergética, el movimiento se liga a la palabra y se intenta favorecer la integración entre aspectos emocionales, cognitivos y conductuales de la personalidad. La postura, el gesto y el movimiento proporcionan información acerca de la persona ya que reflejan lo que está ocurriendo o ha ocurrido en su psique. Las contracturas musculares instaladas como corazas limitan la posibilidad de expresión de

sentimientos que permanecen bloqueados, afectando a la percepción del mundo y a las relaciones interpersonales (Lowen, 1998).

Integrando elementos fisiológicos y sociológicos, la DMT accede a un proceso psicodinámico con los siguientes **objetivos**: a) aprender a escuchar el propio cuerpo y utilizarlo de manera espontánea, expresiva, creativa y productiva; b) ensanchar y enriquecer el propio vocabulario de movimiento: desarrollar habilidades de comunicación e interacción; c) mejorar la coordinación y la autoestima, d) aprender a manejar emociones; e) desarrollar la propia imagen corporal; conocer y aprender a aceptar el propio cuerpo y su historia personal; f) aumentar la autoconciencia: explorar e integrar recuerdos, sueños y el simbolismo personal; g) aumentar el contacto visual y las habilidades sociales y h) mantener y desarrollar capacidades como: flexibilidad, fuerza, respiración o la estimulación sensorial (Panhofér y Rodríguez, 2003).

En cuanto a su **forma de trabajo**, la DMT es una técnica psicoterapéutica que utiliza el movimiento como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva y física de las personas (Bernstein, 1979). Se fundamenta en la conexión entre movimiento y emoción, trabaja con el cuerpo y su propio lenguaje. Esta técnica recoge elementos de la investigación sobre comunicación no verbal, la psicología del desarrollo y los sistemas de análisis del movimiento (Kenstemberg, 1975 y Stanton, 1992). El movimiento expresivo y la danza se utilizan como medio, para enfrentarse a un proceso personal de integración y crecimiento. Se exploran los aspectos comunicativos y creativos del movimiento improvisado. A través del movimiento y de la danza el mundo interior de una persona se hace más tangible, se comparte el simbolismo personal y se muestran los modelos de relaciones personales que uno tiene con los demás, encontrando significados en gestos, posturas y calidades de movimiento. En el contexto de una relación terapéutica el paciente puede conseguir conocimiento de cómo establece y mantiene relaciones (Payne, 1992).

La DMT se emplea en muchos campos, en salud mental (esquizofrénicos, maniaco depresivos, "bordeline", trastornos de ansiedad o de alimentación), en psicopatologías de niños y adolescentes (trastornos del desarrollo, motores, de aprendizaje, de falta de concentración, hiperactividad o autismo), y como medio preventivo y de crecimiento personal. Por tanto esta técnica va **dirigida** a todas aquellas personas que buscan utilizar la danza y el movimiento como medio de expresión, en campos como la salud, la educación y la asistencia social.

El **trabajo sobre las emociones** desde la DMT se basa en el desarrollo del sentido corporal a través del movimiento, utilizando las respuestas musculares y viscerales relacionadas con la emoción y la memoria emocional. Este proceso brinda una oportunidad de alivio y de manifestación de sentimientos que probablemente se encuentren bloqueados y/o disfrazados. La DMT sensibiliza el cuerpo, transmite arte,

desarrolla la afectividad y permite crear movimientos propios y personales ampliando los patrones de movimiento ya existentes. Ser danzaterapeuta requiere poner el cuerpo, el afecto, la mirada reflexiva, el permiso a la fantasía, la capacidad de juego y la posibilidad de adaptar su propio tiempo al tiempo de cada uno (Vella, 2002).

Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente (2001) consideran que la Danza Terapia ayuda al profesor a conectarse con los alumnos porque reconoce a través del movimiento de estos sus emociones e interviene adecuadamente sobre ellas.

2.3.5. LA EXPRESIÓN CORPORAL DE PATRICIA STOKOE

Stokoe (1978) procede de la Danza. Este campo disciplinar desde principios del siglo XX fue revolucionado por la aparición de nuevas concepciones ideológicas, técnicas y estéticas plasmadas en las danzas de Isadora Duncan, Marta Graham y todos los pioneros de la danza moderna (Conterno, 2002). Stokoe se nutrió de ellos y del pedagogo Rudolf von Laban, creador del primer método de análisis y notación del movimiento y del concepto de “Danza libre”.

La Expresión Corporal de Stokoe surge del concepto de danza libre en 1950 que utiliza una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa. El lenguaje corporal adquiere así la función propia de “lenguaje”: la búsqueda de un vocabulario propio de movimientos que organizados en una unidad significativa de forma-contenido permita transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas en una elaboración externa. En este caso, el producto es una danza (Conterno, 2003). Hemos introducido la Expresión Corporal de Patricia Stokoe en este apartado porque sus planteamientos iniciales en 1950, correspondían más a una técnica corporal. Ahora sin embargo, se la considera una disciplina.

El **objetivo** general que Stokoe (1978) propone en su trabajo de Expresión Corporal es rescatar y revalorizar el lenguaje corporal para romper con la dicotomía mente-cuerpo (integrar lo corporal, lo mental y lo afectivo), planteando el desarrollo de la creatividad, el enriquecimiento de la imaginación, la liberación de afectos, el desarrollo de la capacidad de proyección y la comunicación.

En su **forma de trabajo** es fundamental la utilización del docente como guía en el descubrimiento del cuerpo, no como modelo, ya que cada persona debe llegar a encontrar su propio estilo de movimientos. Por otro lado, en las sesiones de Expresión Corporal, se da mucha importancia al inicio y al cierre de las sesiones. El calentamiento físico y el ambiente que se crea al comienzo de las mismas es fundamental para el trabajo posterior, y a su vez, un final bien o mal logrado determinará el estado anímico en que se van los

alumnos de clase. El estímulo sonoro desempeña un papel muy importante en estas sesiones ya que facilita la desinhibición, la comunicación y la creatividad. La labor del docente es estimular y facilitar esa vía de expresión mediante los recursos adecuados que propicien las condiciones óptimas para que las vivencias resulten enriquecedoras. Se hace imprescindible por tanto propiciar un clima de confianza, respeto y contención.

La Expresión Corporal que esta autora propone va **dirigida** a niños, adolescentes, adultos, grupos familiares, docentes, actores o músicos, sin ninguna condición especial.

EL trabajo de las emociones desde la Expresión Corporal de Stokoe se basa en el conocimiento personal obtenido a través del desarrollo Kinestésico, es decir, la conciencia y noción global, específica y segmentada del cuerpo, así como la sensibilización y la libertad del movimiento psicomotor. Todo ello contribuye al conocimiento del mundo afectivo del sujeto (Stokoe, 1978). Su práctica aporta un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento, y la seguridad en su dominio. Es una disciplina que libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos. Su finalidad es contribuir a la integración del ser, componiendo un todo armónico en el cual el cuerpo traduzca fielmente la faz anímica del individuo.

2.3.6. LA EXPRESIÓN CORPORAL DE MARTA SHINCA

Marta Schinca, discípula de las consignas del movimiento expresionista germánico, entiende la Expresión Corporal como *“una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio”* (Schinca, 1988, pp. 7). La técnica de trabajo que propone parte de la Escuela Alemana, cuyas raíces hay que encontrarlas a principios de siglo en Rudolf Bode, Hedwig Hageman y Rudol von Laban. Inge Bayerthal, su maestra, trabajó en los años 20 con el conocimiento corporal, el movimiento orgánico, la introspección y la sensibilización psicósomática, técnicas que constituyeron parte de la formación de Schinca.

Esta autora, afincada en España desde hace muchos años, actualmente imparte cursos de Expresión Corporal y Movimiento Orgánico en la asociación socio cultural ALFA. Además es profesora en la escuela de arte dramático de Madrid. Schinca entiende la Expresión Corporal como: a) una concepción integral de la vida y del ser humano que implica su educación multidimensional: física, sensorial, afectiva, cognitiva y sociocultural; b) un medio de expresión artística que conlleva la sensibilización, comunicación, creación y conocimiento, donde el instrumento y la materia es el propio cuerpo y c) una disciplina globalizadora, relacionada con la danza, el teatro, la música, las artes plásticas, la literatura, la psicoterapia, la matemática o la escritura. Al igual que Stokoe, la Expresión Corporal de Schinca, en sus

planteamientos iniciales en los años 20, es considerada también una técnica y no una disciplina.

Su **objetivo** es el desarrollo de la creatividad y de la comunicación mediante una exploración constante de las posibilidades y recursos del movimiento y del gesto. Pero también busca el desarrollo de la sensibilidad, la percepción y la conciencia, la vivencia emocional, la utilización de la imaginación, el desbloqueo o la desinhibición y las capacidades comunicativas.

La **forma de trabajo** que esta autora propone se asienta en tres pilares básicos: 1) el dominio corporal: recorridos internos del movimiento, pasaje de la energía, equilibrio muscular, fuerza y flexibilidad, independencia segmentaria, coordinación, fluidez y secuencialidad, para lo cual integra en su método el movimiento orgánico; 2) la musicalidad: tempos, aceleraciones, acentos, compases y melodías, y 3) el espacio: personal y total, ejes, planos, trayectorias, direcciones, etc. Schinca define el trabajo que realiza en su técnica como una sensibilización psicósomática que busca la integración de la conciencia del cuerpo con la vivencia del mismo.

Su técnica va **dirigida** tanto a la formación del actor como a toda persona que busque conocerse a sí misma, comunicarse con los demás y mejorar su capacidad expresiva.

El **trabajo de las emociones** se realiza desde la sensibilización, tono muscular y sensopercepción, herramientas para hacer el propio cuerpo más expresivo y más “artístico”, con objeto de encontrar una relación entre lo físico y lo emocional. Cuanto mejor se conozca el cuerpo menos dificultades aparecen para “re-conocerlo”, sentirlo, expresarlo o desbloquearlo. *“La emoción y los diferentes estados anímicos actúan sobre el tono y éste determina la actitud postural o el gesto, como una unidad de comportamiento”* (Schinca, 1988, pp. 44). El sujeto se expresa con posturas, actitudes o gestos, en íntima relación con el tono. El miedo, la tranquilidad o la angustia, producen cambios corporales que afectan según Schinca principalmente a las tensiones musculares.

2.3.7. MOVIMIENTO ORGÁNICO

Es una técnica que según Benito (2001) nace de la Escuela Alemana a principios del S. XX con Bode y Medau entre otros. Más adelante ejercieron gran influencia sobre esta escuela, Rudolf von Laban, Isadora Duncan, Mary Wigman, Pina Bausch y Dalcroze. La representante en España de la Escuela Alemana es **Marta Schinca** que introdujo el Movimiento Orgánico junto con la Expresión Corporal hace más de 30 años.

El Movimiento Orgánico es el movimiento natural, fluido, armónico, libre y equilibrado, que le es propio a un cuerpo sano, libre de tensiones,

bloqueos e inhibiciones (Schinca, 1988; Benito, 2001). Todo nuestro pasado (tensiones, malos hábitos, estrés) desequilibran este movimiento y se desencadenan dolencias y patologías. El Movimiento Orgánico, según Schinca, ha sido la técnica de la que han derivado las gimnasias suaves y diferentes métodos de corrección postural y conciencia corporal.

Los **objetivos** del “Movimiento Orgánico Natural” son: sensibilizar y desbloquear el cuerpo y la mente, enriquecer el conocimiento y las posibilidades corporales, ajustar la tensión al movimiento y la postura, potenciar los centros energéticos, potenciar la estructura espacio-temporal y propiciar la rítmica y la secuencia del movimiento. Todos ellos similares a los que plantea Schinca (1988) en el trabajo de Expresión Corporal.

Su **forma de trabajo** implica la vivencia del “paso de energía” a través de las diferentes zonas corporales, favoreciendo un encadenamiento de las diferentes contracciones musculares. Se trabaja sobre el control y la sensibilidad de estas contracciones. Los alumnos no imitan al profesor sino que con las pautas que él le da, investiga su cuerpo de manera creativa.

Es una técnica corporal **dirigida** al tratamiento o mejora de problemas posturales, dolores de espalda o problemas óseo-musculares-articulares tanto con jóvenes, con adultos o con la tercera edad. Sin embargo tiene cabida también en la Educación Física puesto que busca que el alumno investigue su cuerpo y el movimiento de manera creativa, elemento que une esta técnica a la Expresión Corporal.

El **trabajo sobre las emociones** se realiza a partir del “libre fluir del movimiento” que hace que el cuerpo se libere de las tensiones físicas y emocionales (Schinca, 1988). La acumulación de tensiones corporales, bloqueos e inhibiciones, llevan al sujeto a adquirir malos hábitos posturales y de movimiento que le impiden moverse con libertad.

2.3.8. MÉTODO FELDENKRAIS

Es una técnica creada por el futbolista aficionado **Moshe Feldenkrais** (1904-1984) nacido en Rusia. Este autor se formó en ingeniería y física. Desarrolló su trabajo en Israel a partir de los años 50. Basándose en la Anatomía, la Neurofisiología, en las teorías del aprendizaje de Piaget-Wallon y en la Psicología, sistematizó su método (Wilner y Schabelman, 2005).

Su método parte del supuesto de que el cerebro crea en las primeras etapas del desarrollo evolutivo del individuo un patrón de movimientos que permite al cuerpo operar de manera coherente: *“un cuerpo bien organizado se mueve con el mínimo de esfuerzo y el máximo de eficiencia”* (Feldenkrais, 1977, pp. 29)

Los **objetivos** de este método son conectarse con el propio cuerpo, relacionarse con el movimiento sensorialmente y aprender a reconocer nuestros hábitos (Liakowsky, 2001).

En su **forma de trabajo** Feldenkrais utiliza el movimiento como base del aprendizaje para enriquecer el sistema nervioso propio, descubriendo diferentes modos de funcionamiento y poniendo en evidencia los hábitos posturales. Educa el sentido kinestésico, aclara la imagen corporal y conduce a una conciencia del cuerpo más precisa. Se investigan nuevos esquemas neuromusculares para mejorar la flexibilidad y se descubren las interconexiones entre las diferentes partes del cuerpo. Tiene en cuenta la fuerza de la gravedad, su incidencia en la organización del esqueleto y sus funciones, la relación con el espacio y con los demás. Este método se basa en un aprendizaje creativo donde el alumno redescubre sus potencialidades a partir de las cuales comienza a crear nuevos movimientos y actitudes (Vander Vost, 2003).

En USA y en Europa a este método se le conoce como “Gimnasia Inteligente”. Es un método natural para estimular la actividad del sistema nervioso. Los procesos de pensar, sentir y moverse están integrados. Las acciones, los pensamientos y las emociones tienen una representación corporal. Se le da mucha importancia al “darse cuenta”. Se busca reprogramar el sistema nervioso, haciendo que cada movimiento sea más eficiente y económico, mediante las manipulaciones suaves o por ejercicios simples que persiguen ampliar nuestros límites de movimiento. El profesor da las indicaciones al alumno para permitirle tomar conciencia de sus modelos motores, descubrir sus posibilidades de acción y aplicarlas, favoreciendo así la autoeducación (Feldenkrais, 1977; Liakowsky, 2001).

Este método va **dirigido** a personas de todas las edades que deseen mejorar su bienestar físico y mental, con problemas crónicos debido a tensiones musculares o dificultades físicas. Es aplicable en el ámbito educativo, en actores, músicos o deportistas. Es un método tanto preventivo como curativo.

El **trabajo de las emociones** se realiza a través del movimiento. La persona observa cómo realiza los movimientos, dónde existen tensiones musculares, cómo las inhibe, dónde hay exceso de movimiento, cómo respira, etc. (Liakowsky, 2001). A partir de esta toma de conciencia corporal, mejora el control y manejo de las emociones. Se trata de descubrir en el cuerpo y su movimiento el reflejo de las vivencias emocionales y a partir de la modificación de la estructura corporal y del patrón de movimiento que se crea, se puede llegar a modificar la vivencia emocional que los desarrolló.

2.3.9. EUTONÍA

La palabra Eutonía está formada por dos raíces griegas EU y TONOS que significan armonía y tensión respectivamente. No es un método de relajación

sino una forma de buscar el equilibrio de las distintas tensiones que coexisten en el cuerpo.

La creadora de esta disciplina fue **Gerda Alexander** (1957), bailarina y profesora de la escuela rítmica de Dalcroze en Dinamarca. En los años 30 contrajo fiebre reumática y al realizar un movimiento espontáneo, descubrió un remedio muy simple que le permitía aliviar los fuertes dolores. Continuó su investigación fundando la Escuela de Eutonía en Copenhague. Su método busca una toma de conciencia de la unidad psicofísica del hombre (Rossenberg, 1991; Kaplan, 2002).

Los **objetivos** de la Eutonía desde un punto de vista genérico son: facilitar el autoconocimiento corporal prestando atención a su funcionamiento y sus reacciones, para así poder evitar malos hábitos que derivan en enfermedades o lesiones (Kaplan, 2002). Busca además, la adaptabilidad del tono muscular a los cambiantes estímulos internos y externos a través de la exploración consciente del propio cuerpo (Foletto, 2005). Pretende encontrar un equilibrio del tono, de la conciencia de las sensaciones interiores y de la apertura hacia el mundo exterior. Como podemos ver, el objetivo de la eutonía es lograr un aprendizaje que permita la fluctuación consciente del tono en todas las áreas del cuerpo.

Los principios u **objetivos** específicos que citan los autores que trabajan con esta técnica (Alexander, 1991; Vishnivetz, 1994; Odessky, 2000; Foletto, 2005) son: a) el desarrollo del contacto consciente: es una manera de dirigir la conciencia y sirve para liberar fijaciones de tono en diferentes partes del cuerpo; b) el desarrollo de la percepción de la piel: que nos ayuda a tener una imagen integral del cuerpo; c) la toma de conciencia de la ubicación de los huesos y la utilización consciente del reflejo de enderezamiento. Esto ayuda, por un lado, a regular el tono de los músculos que intervienen en el mantenimiento de la postura y por otro, a la toma de conciencia del volumen del cuerpo, rescatando los espacios internos y su tridimensionalidad; d) la estimulación del tacto consciente; e) el repousser o rechazo (uso de la fuerza) que facilita la toma de conciencia de la dirección de las fuerzas en el espacio y del interjuego dinámico que existe entre el cuerpo y el entorno durante el movimiento; e) la toma de conciencia de los movimientos activos y pasivos; f) el desarrollo de los micromovimientos o movimientos de descompresión articular; g) el desarrollo de la flexibilidad a través de las posiciones de control constituidas por secuencias de movimientos que permiten evaluar el estado de flexibilidad muscular; h) el desarrollo del movimiento eutónico y de las vibraciones vocales u óseas que son formas de crear campos energéticos benéficos en el cuerpo.

En su **forma de trabajo**, la eutonía es considerada una pedagogía de la sensibilidad y del movimiento, cuyo ideal es el “buen tono”, el tono adecuado, flexible a los requerimientos de la acción que se quiere llevar a cabo. Este método intenta proporcionar herramientas para desplegar los potenciales posturales, expresivos y perceptivos a través del desarrollo de la

conciencia de la piel, de los huesos, del espacio interior, del espacio que nos rodea, del tacto y del contacto (Kesselman, 2002).

Es una técnica “no directiva” porque no sugiere lo que se ha de sentir. La persona explora sus posibilidades de percepción y de movimiento y hay una reflexión sobre lo experimentado. En el trabajo de la Eutonía, el profesor no muestra o ejemplifica con su cuerpo los movimientos que está transmitiendo con la palabra, sino que es el alumno el que va creándolos a raíz de las pautas docentes. Sin recurrir a imágenes sugeridas, practican sobre su cuerpo y las sensaciones que éste le produce. Uno de los pilares importantes de la Eutonía es trabajar desde la conciencia.

Esta técnica **va dirigida** a personas con patologías que manifiestan un alto grado de tensión, como los procesos reumáticos, la artritis, artrosis, degeneración ósea u osteoporosis. Además, actúa produciendo beneficios tanto físicos como psicológicos. La aplicación de esta técnica aumenta la capacidad de reacción, alivia tensiones y dolores, mejora la postura corporal, favorece el descanso, equilibra el tono físico, despierta la sensibilidad, recupera la movilidad de las articulaciones, aumenta la concentración y disipa el estrés (Kaplan, 2002).

El **trabajo sobre las emociones** se basa en la creencia de que las experiencias psicológicas y/o físicas quedan impresas en la estructura y en la memoria del cuerpo y son visibles a través de las posturas, gestos y movimientos, y afectan a toda la vida de la persona. Por tanto un trabajo corporal sobre el tono muscular puede incidir sobre la vivencia de las emociones. Con la Eutonía se dan respuestas a preguntas tales como; qué sensaciones físicas y emocionales llegan hoy a la conciencia, en qué estado global se encuentra cada uno, qué me está pidiendo hoy el cuerpo, hay excesiva tensión en alguna zona, cuál es el grado de movilidad. Actuando sobre la motricidad se puede influir sobre las dimensiones psicológicas del individuo (Alexander, 1991).

Las técnicas corporales que hemos denominado Pedagógico-Educativas tienen en común la toma de conciencia del cuerpo y del movimiento (sentir el movimiento, pensar a la hora de actuar, utilizar la energía, velocidad o dirección adecuada, etc.), para intervenir sobre la esfera emocional del sujeto. Las vivencias emocionales se dejan ver en la estructura y movimiento corporal, actuando sobre ellos, se puede actuar sobre la emoción. El papel del profesor, en la mayoría de ellas, supone hacer de guía en el proceso de autoconocimiento y nunca de modelo. Se atiende además al desarrollo global del individuo, sin olvidar sus dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y motoras.

Una vez analizadas las técnicas corporales y métodos donde se trabajan las emociones en un periodo en el que la Expresión Corporal no ha encontrado todavía identidad en España, pasamos a continuación a desarrollar otro periodo en el que ya se la reconoce como disciplina.

3. EL VALOR DE LAS EMOCIONES EN EL TRABAJO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DE 1970 A 1985.

A partir de 1970 podemos decir que la Expresión Corporal se reconoce en nuestro país como una disciplina emergente, que toma cada vez más protagonismo en diversos ámbitos profesionales. Desarrollaremos en este apartado la perspectiva con la que se entiende y se aplica la incipiente Expresión Corporal en relación con el trabajo de las emociones en el encuadre generacional que venimos haciendo, en este caso referido al periodo 1970-1985.

En este periodo la mayoría de los autores que relacionan Expresión Corporal y emociones, proceden de Escuelas Europeas (Francesa, Sueca y Alemana) y de la Escuela Hispano Argentina. También se puede destacar en este periodo algunos autores españoles.

En la corriente **EUROPEA (Francesa, Sueca y Alemana)** el valor que se da a la Expresión Corporal en relación con las emociones tiene que ver por un lado con el reconocimiento de esta disciplina por contribuir a revelar **el mundo interno**, sensaciones, emociones o ideas (Bara, 1975; Le Du, 1981; Berge, 1985; Drosy, 1987). *“La manifestación, en los movimientos del cuerpo, del contenido de la vida psíquica, nuestra voz, nuestra mirada transmiten nuestra vida afectiva”* (Drosy, 1987, pp. 42). El cuerpo habla más que las palabras, y puede hacer que éstas cobren otro significado, de ahí la importancia que Salzer (1984) concede al manejo corporal en la expresión de las emociones. Pero para que este proceso expresivo pueda tener lugar se debe buscar el movimiento libre, la danza libre propuesta por Laban (1993). Este autor reconocía la supremacía de la emoción como principio fundamental del movimiento en la danza, reclamando la libertad total de la expresión (Sierra, 2000). Berge (1985), especialista en danza y psicología, directora en París de la escuela de Isadora Duncan, también considera que:

“la Expresión Corporal nos hace tomar conciencia de inmensas nostalgias que hemos relegado a lo más profundo de nosotros mismos. Moverse libremente supone expresar nuestros sentimientos más ocultos, hacer compartir lo que pensamos, pero que no sabemos expresar, reencontrar el contacto con la naturaleza y con el otro, darnos cuenta un poco de nuestra necesidad de autenticidad” (Berge, 1985, pp. 105).

Esta autora considera que la Expresión Corporal ayuda a conocerse, argumentando que las influencias del pasado quedan impresas en el propio cuerpo. Éste es una vía de canalización de sentimientos, emociones y vivencias lo cual es necesario para conseguir una estabilidad en la vida cotidiana.

Desde la Corriente Psicomotriz, Lapierre y Aucouturier (1985), así como Le Boulch (1978), consideran que es difícil acceder al **aprendizaje racional**

sin haber liquidado antes problemas afectivos y emocionales. Por ello proponen vivenciar y superar las tensiones emocionales antes de hacer un trabajo racional. En Expresión Corporal también se busca esa vivencia, esa espontaneidad, el llegar más allá de la simple experiencia motriz. Lapierre se apoya en el psicoanálisis para tratar de explicar la relación que existe entre lo corporal y los afectos. *“A través de la forma de moverse de nuestros alumnos y alumnas, podemos hacernos una idea de sus emociones inconscientes, ya que muchas veces, se revelan a través de su expresión simbólica”* (Lapierre y Aucouturier, 1985). Para ellos, una alteración a nivel motriz (mala organización espacio temporal) tiene su origen en algún problema afectivo. Desde esta corriente se entiende la Expresión Corporal como *“la traducción de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes”* (Le Boulch, 1978, pp. 80). Barret (1991), canadiense, dedicada a la pedagogía de la Expresión Dramática y a la Antropología en Francia, señala que las emociones tienen un valor mayor que el intelecto y que comúnmente los educadores no saben qué hacer con ellas, ni con las propias ni con las de los alumnos, y por ello se hacen necesarios los especialistas (psicólogos, pedagogos o psicopedagogos).

También con influencias del psicoanálisis, Le Du (1981) utiliza el término “cultura afectiva” para designar la educación que toda persona debe tener sobre la vivencia de sus emociones. Esta educación debe fomentar su comprensión, su control y su aceptación. Para empezar a educar en esa afectividad se debe enseñar al alumnado a conocer cómo responde su cuerpo cuando se expresa y descubrir el significado de sus vivencias corporales. Dentro de la corriente psicoanalítica, este autor, junto con, Lowen (1985b), Pujade Renaud (1975) y Reich (1976) consideran el cuerpo como emisor de emociones y sentimientos que se reflejan mejor con el movimiento que con la palabra.

Pujade-Renaud (1975) cree que la Expresión Corporal provoca una toma de conciencia de uno mismo que cuando se trabaja en grupo favorece la relación con los demás, aumentando la escucha, la tolerancia, la apertura, etc. Esta autora, a través de la bioenergética, técnica corporal ya comentada anteriormente, invita al sujeto a centrarse sobre sus sensaciones corporales inmediatas y en los sentimientos que afloran en el “aquí y ahora”. La liberación de los afectos permite la creación de un lenguaje propio que nos abre las puertas a la **comunicación** con los demás y con lo que nos rodea (Berge, 1985).

Bertrand y Dumont (Pinok y Matho) (1973), pertenecientes a la Escuela Francesa, atribuyen a la Expresión Corporal la **alegría** de poder inventar, crear, sentirse autónomos, libres, la liberación de tensiones y el esparcimiento. Observamos como estas autoras, además de atribuir a la Expresión Corporal la liberación de emociones, la perciben como generadora de bienestar a partir de la alegría que produce su práctica. Salzer (1984) apoya esta idea al afirmar que otro de los objetivos de la Expresión Corporal es conseguir en los alumnos una sensación de bienestar gracias a la

toma de conciencia y aceptación de su cuerpo. No obstante cree también que esta sensación de bienestar tiene mucho que ver con la propia historia psicológica pasada.



Salzer (1984) establece además como objetivos de la Expresión Corporal, la **liberación de tensiones**, es decir, se plantea desarrollar la capacidad de relajarse, expansionarse, descargar la agresividad y la energía, y además de desbloquear lo que está bloqueado. Afirma que ciertas sensaciones corporales: tensión, malestar, embarazo o vergüenza, se manifiestan corporalmente modificando el propio ritmo respiratorio, por tanto, si tomamos conciencia de ellas se podrá controlar la respiración y así influir sobre las mismas, llegando incluso a hacerlas desaparecer.

En cuanto a las **propuestas prácticas** para el desarrollo de las emociones, Laban (1993) considera la danza y los diferentes esfuerzos que en ella se realizan, como vehículos que permiten vivenciar diferentes emociones. *"El movimiento puede inspirar estados de ánimo que lo acompañen, que se sienten con mayor o menor fuerza según el grado de esfuerzo implicado"* (Laban, 1993, pp. 105). Este esfuerzo surge de impulsos, deseos, intenciones, estados de ánimo y pulsiones internas que se manifiestan en el propio cuerpo. Laban realiza este trabajo a través de jugar con las acciones básicas que propone (arremeter, golpear, dar toques, etc.). Bertrand y Dumont (1973) crean un trabajo de Expresión sobre las emociones asociado a conceptos espaciales (línea recta o curva, ángulos, horizontalidad, verticalidad, etc.) donde los alumnos deben representar un andar triste en línea recta o expresar dolor o enfado haciendo un ángulo de 90 grados. Por último, Barret (1995) propone un trabajo de las emociones donde el alumno no trate de imitar o hacer mímica de la emoción, sino que

parta de la vivencia de la emoción para ponerle palabras y para tomar conciencia de ella sin necesidad de seguir un modelo.

En este mismo periodo se sitúan numerosos autores **HISPANO-ARGENTINOS** que ya hacían mención a la importancia de la Expresión Corporal para el desarrollo de las emociones con alguna propuesta de trabajo corporal concreta, como la técnica corporal de Fedora Aberasturi, la Danza Terapia introducida en España por Graciela Vella o la Expresión Corporal de Stokoe, Schinca y Pelegrín, algunas de las cuales ya hemos comentado anteriormente.

El trabajo de muchos de estos autores se ve influenciado por la Escuela Alemana de Labán, las técnicas de improvisación de Isadora Duncan y por la Educación Rítmica de Dalcroze. Algunos de estos autores ya han sido citados en este capítulo al hablar de las técnicas corporales que tienen una especial incidencia sobre las emociones.

Yiia Díaz (2003), introduce la técnica de Fedora Aberasturi en España, que evolucionará posteriormente al método conocido como COS-ART. Esta autora pretende conseguir que el sujeto utilice su cuerpo de manera armónica y creativa **liberando tensiones y bloqueos**. En esta misma línea, pero a través de la danza, Fux (1976) consigue que sus alumnos sientan su cuerpo, lo liberen de tensiones y descubran su mundo sensible. Además, la danza también es un medio de mejorar el bienestar a través de la **alegría** que produce su práctica. Fux trabaja con todo tipo de deficiencias sensoriales o perturbaciones de la personalidad ya que considera que a través de la danza el individuo desarrolla no sólo su parte física sino también la psíquica.

Pelegrín, plantea la Expresión Corporal como *“la capacidad de exteriorización espontánea y/o recreada de procesos interiores a través del cuerpo y sus acciones”* (Pelegrín, 1996, pp. 347). Esta autora considera que de la relación que se crea entre el individuo y el grupo a partir de la conciencia del cuerpo en relación con los objetos, el espacio y los sentimientos, emergerán las ideas corporales y afectivas de sí mismo y del otro. Pelegrín remarca la importancia de esa **relación con el grupo** para la exteriorización del mundo interno, de nuestras emociones. Stokoe desde una orientación pedagógico-educativa y psicológica-terapéutica también cree que la Expresión Corporal es *“tomar conciencia del cuerpo y lograr su progresiva sensibilización, aprender a utilizarlo plenamente, tanto desde el punto de vista motriz como de su capacidad expresiva y creadora para exteriorizar ideas y sentimientos”* (Stokoe, 1986, pp. 16). *“Es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura”* (Stokoe y Harft, 1996, pp. 13) Para esta autora, bailarina y educadora, también formada en Eutonía, la Expresión Corporal proporciona aportes considerables al proceso de conocimiento corporal que a su vez ejerce una

influencia especialmente en el nivel afectivo, y ésta, contribuye a la estructuración de la personalidad como ya hemos visto en el método de trabajo que propone. Schinca, autora que también recibe una gran influencia de Laban e Isadora Duncan en su forma de trabajo, afirma que:

“la Expresión Corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Es una disciplina que partiendo de lo físico conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo” (Schinca, 1988, pp. 9).

Schinca (1988) apoya la idea de que la Expresión Corporal ayuda al individuo a crear su propio lenguaje a partir de la utilización del cuerpo en el espacio y en el tiempo. Defendiendo también el trabajo creativo en este proceso en el que partiendo del interior del propio ser conectamos con el mundo. Para ella la emoción es el fenómeno psicósomático por excelencia, sólo se puede comprender a través de la unidad psicofísica. Berta Vishnivetz, creó la escuela de Eutonía en España en los años 70. Para esta autora, *“el cuerpo al ser oprimido, ignorado, se revela expresándose a través de la enfermedad, el dolor, la emoción, produciendo descontrol y caos en la vida, interrumpiendo la rutina del individuo”* (Vishnivetz, 2003, pp. 93-95). A la vista de lo dicho podemos afirmar que la emoción es la expresión de que algo está ocurriendo dentro del sujeto y por tanto es importante atender a ella.

Aunque las obras de Schinca y Vishnivetz han sido escritas en la década de los 80, hemos decidido incluirlas en este periodo porque su trabajo empezó en España en los años 70 y en Argentina mucho antes.

Las propuestas **prácticas** que estos autores desarrollan incluyen el trabajo de improvisación, que según Pelegrín (1977) es una técnica para potenciar y ampliar la exteriorización de emociones, sensaciones e ideas. Stokoe (1976) plantea un trabajo de las emociones a través de los esfuerzos descritos por Laban ya que para ella el movimiento sólo adquiere calidad expresiva en cuanto que es manifestación de un estado anímico. Esto implica que la Expresión Corporal no se ajusta a copiar modelos prefijados, sino que frente a cada propuesta, la respuesta hallada será personal, el movimiento se verá inspirado por los sentimientos, emociones, necesidades y posibilidades de expresión de cada uno. Schinca (1988) propone trabajar los contenidos (cuerpo, espacio y tiempo) desde un punto de vista racional, de conciencia, y un punto de vista emocional, de vivencia.

En **ESPAÑA** y dentro de este mismo encuadre generacional, la mayoría de los autores consideran la Expresión Corporal como una forma de lenguaje que ayuda a la **exteriorización de emociones**, afectos, ideas, pensamientos, etc. (Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa, 1976; González, 1982; Motos, 1983; Santiago, 1985). Así por ejemplo, Luciano González, aún perteneciendo a una orientación pedagógico-educativa considera que la educación debería

hacerle un sitio a la terapéutica porque según él ambas deben ir unidas. Para este autor, *“la expresividad es la capacidad para darse a conocer, comunicar y exteriorizar aspectos sensibles o racionales de su personalidad auténtica y le permite comunicar sus afectos y emociones, liberarse y crear”* (González, 1982, pp. 13-14). Por otro lado Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa apuntan que *“a través del gesto, movimiento corporal, el niño, el hombre, traduce sus emociones y su vivencia profunda. Violencia, tristeza, decaimiento o energía se traducen en el gesto”* (Leal, Pelegrín y Ochoa, 1976, pp. 13). En esta misma línea, Motos (1983) entiende la Expresión Corporal como el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica. Para Motos, la Expresión Corporal es una disciplina que aúna movimiento y pensamiento. Movimiento con una finalidad comunicativa que representa un acto, un estado, un sentimiento, un pensamiento, el interior de una persona. Para Santiago, pedagoga y especialista en Expresión Corporal, *“la Expresión Corporal es la manifestación del propio cuerpo, y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo”* (Santiago, 1985, pp. 21).

Por otro lado, estos mismos autores creen que la Expresión Corporal contribuye a un **desarrollo psicoafectivo** de la persona (Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa, 1976; Poveda, 1979; González, 1982; Motos, 1983; Santiago, 1985;). Pelegrín está inmersa también en esta ubicación puesto que en los años 70 trajo a España el trabajo de Expresión Corporal que ella había realizado en Argentina. Junto con Sanuy y González compartió en el INEF de Madrid, la asignatura que por aquellos tiempos se denominaba “Expresión Dinámica” que corresponde a la actual “Expresión Corporal”.

Aymerich, pedagoga y fundadora de los trabajos de Expresión en España y de la escuela de Expresión de Barcelona, considera que la Expresión Corporal es un medio excelente para alcanzar un **equilibrio físico y psíquico** y que en el trabajo corporal no se puede separar la inteligencia de la afectividad (Aymerich, 1977a, 1977b). González (1982) considera que el cuerpo es una parte importante de la estructura del ser humano, y su influencia es decisiva en su equilibrio fisiológico y psicológico. Dentro de la estructuración corporal, el individuo debe atender no sólo a los factores físicos (cómo está hecho mi cuerpo) sino también a la sensibilidad psicoafectiva (qué siente mi cuerpo). El cuerpo es el resultado de nuestra sensibilidad por tanto su desarrollo no se podrá realizar a partir de unos componentes mecánicos exclusivamente, sino, muy especialmente, atendiendo a sus componentes afectivos, sensibles y expresivos. Dentro de los objetivos que González (1982) plantea en el trabajo de Expresión Corporal nos encontramos con que pretende desarrollar la capacidad expresiva y creativa para conseguir ese equilibrio psicósomático al que los autores Europeos e Hispano Argentinos daban tanto valor.

Poveda (1979), alumna de Ana Pelegrín en el INEF de Madrid, plantea como objetivo de la Expresión Dinámica, **la liberación y la desinhibición**

del individuo. Con la Expresión Corporal accedemos a la apertura de la persona, a un trabajo afectivo y de los sentimientos. Es por tanto un instrumento de desarrollo de la parte expresiva y psíquica de la persona. Santiago le da un gran valor al juego simbólico dentro de la Expresión Corporal ya que es un medio de desbloqueo y liberación de ansiedades, miedos y complejos: *“el simple hecho de simbolizar –expresar estados de ánimo, emociones, fantasías, etc., abre una nueva puerta a la comprensión de sí mismo. Favoreciendo de esta manera su capacidad de comunicación”* (Santiago, 1985, pp. 41-42).

Las **propuestas prácticas** de los autores Españoles que estamos analizando, tienen que ver por un lado con ejercicios de estabilidad física y psíquica trabajados a través de poemas representados, canciones, etc. (Aymerich, 1977a, 1977b). Por otro lado, Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa, (1976) dentro de la dramatización utilizan el gesto para expresar sensaciones en diferentes situaciones. Estas autoras hacen otra propuesta para trabajar las actitudes corporales (abiertas o cerradas) en las que la idea de abierto o cerrado parte de la emoción o sensación a expresar. Por ejemplo, la alegría, el poder, el júbilo, etc., se expresan con actitudes abiertas, mientras que el miedo, el dolor, la vergüenza, se expresan con actitudes cerradas. Razonan además que, después de un trabajo corporal, los alumnos deben expresar verbalmente las sensaciones o sentimientos que se produjeron durante la realización de la actividad. Según Motos (1983), la postura nos habla del pasado de una persona, los problemas psicológicos coinciden con la estructura corporal, por ello si el cuerpo puede redisciplinarse y volver a su equilibrio adecuado mejorarán también las condiciones psíquicas. Esta última idea coincide con las corazas de las que nos hablan Reich (1976) y Lowen (1985b).

En este periodo aparece un nuevo modelo de cuerpo. Las Técnicas Californianas se extienden, el teatro americano se engrandece con el Psicodrama, el Happennig, la Bioenergética y la Danza. El paradigma “cuerpo-máquina” pierde protagonismo a favor de un cuerpo más dinámico, centrado en las sensaciones, las emociones, la liberación y circulación de la energía. Todo esto llega a España y se plasma en la filosofía que Pelegrín, González, Sanuy, Aymerich, Santiago y otros autores, nos transmiten con su forma de trabajo en el ámbito educativo.

4. EL VALOR DE LAS EMOCIONES EN EL TRABAJO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DE 1985 AL 2000 Y LA EXPRESIÓN CORPORAL MÁS CERCANA A NUESTROS DÍAS

Tras el asentamiento de la Expresión Corporal en España, nos encontramos con que aparecen muy pocos autores que aporten ideas al

trabajo de la Expresión Corporal sobre las emociones provenientes de la corriente **EUROPEA**.

Bossu y Chalaguier (1986), franceses, al igual que los autores dedicados a la Expresión Corporal hasta este periodo, buscan una metodología propia para su enseñanza que la diferencie de otras formas de trabajar con el cuerpo. Abogan por una pedagogía liberadora, considerando la Expresión Corporal como un conjunto de técnicas que movilizan a la persona de una manera lúdica y permiten su **expresión**.

Bossu y Chalaguier como **propuesta práctica** y dentro del trabajo técnico denominado “el cuerpo se reconoce” hacen actividades en las que el individuo debe expresar diferentes sensaciones y emociones a través de la forma de andar, saltar, correr o lanzar. Por otro lado, utilizan la mirada para expresar el contenido emocional, puesto que puede ser vehículo de una sensibilidad emotiva. Otro de los contenidos prácticos propuesto, se denomina “el cuerpo siente”. Este trabajo supone que el individuo tome conciencia de su respiración y despierte sus sentidos. A través de la respiración se busca la toma de conciencia de cómo está el cuerpo, de cómo se siente y de la relación que existe entre la respiración y las diferentes emociones. La relajación, como forma de buscar un equilibrio psicofísico, también es propuesta por estos autores utilizando tanto métodos que van de la mente al cuerpo (Schultz) como del cuerpo a la mente (Jacobson) ya descritos anteriormente.

Bossu y Chalaguier (1986), mantienen una filosofía de la Expresión Corporal similar a la del periodo anterior que considera la Expresión Corporal como un medio para exteriorizar nuestro mundo interno y además nos aporta propuestas prácticas para su desarrollo de una manera lúdica y creativa similares a las de Sanuy, Leal, Pelegrín y Ochoa (1976).

Desde la corriente **HISPANO ARGENTINA** las obras de Grondona y Díaz (1989) y Sefchovich y Waisburd (1999), influenciadas por el trabajo de Stokoe, ponen de manifiesto la importancia de la Expresión Corporal sobre la vivencia emocional del sujeto. La Expresión Corporal es “**un lenguaje propio y espontáneo del hombre, por el cual manifiesta sus emociones, ideas, sensaciones, sentimientos, etc., a través de los movimientos**” (Grondona y Díaz, 1989, pp. 17). Para estos autores es importante rescatar la emotividad, no dar sólo valor a lo cognitivo sino unir el sentir con el hacer y con el pensar, porque los componentes afectivos harán del alumno un ser integrado y apto para vivir en sociedad.

“La Expresión Corporal abarca todas aquellas técnicas que consideran al cuerpo como fuente de salud, energía y fortaleza, pero también como recurso para manifestar y enriquecer nuestra vida interior: el cuerpo es emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación” (Sefchovich y Waisburd, 1999, pp. 16).

Sefchovich y Waisburd, educadoras de lo corporal en el campo de la creatividad y la expresión, hacen estas afirmaciones porque tras llevar a cabo un trabajo de Expresión Corporal con niños, observaron cómo sus problemas emocionales se iban resolviendo. Los niños introvertidos se abrían al resto del grupo, los agresivos iban canalizando esa agresividad por medio de los materiales y actividades utilizados, sintiéndose cada vez más tranquilos. Estas obras son un referente para los profesores de Educación Física que se interesaron por la Expresión Corporal en este periodo.

Graciela Vella (2002), seguidora de María Fux, utiliza la danza como forma de **terapia corporal**, actualmente denominada Danza Terapia o Danza Movimiento Terapia. Esta forma de trabajar las emociones a través de la danza, tiene un foco de trabajo y de formación en Palma de Mallorca con Graciela Vella, y otro foco en Barcelona, con Heidrun Panhofer y Sarah Rodríguez, promotoras de la creación de la Asociación Española de Danza Movimiento Terapia en el 2001. El objetivo de esta terapia corporal es ayudar a solventar conflictos emocionales o psicológicos a través de la danza y del movimiento. La observación de la forma de moverse del alumno, del espacio que utiliza o de la calidad que da al movimiento, permite al docente hacerse una idea de cómo es, de cómo se siente. La Danza Movimiento Terapia integra en sí misma a la Expresión Corporal ya que da la oportunidad al sujeto de ser creador e intérprete de su propia manera de bailar y desde esta perspectiva, es también una manera de relacionarse con uno mismo, con los demás y con el espacio que le rodea. Ayuda a expresar lo que a veces las palabras no pueden decir.

En **ESPAÑA** aparecen numerosos autores que hacen mención al trabajo de las emociones desde la Expresión Corporal. La mayoría de estos autores, al igual que en periodos anteriores, consideran que la Expresión Corporal tiene unas características intrínsecas que nos permiten **acercarnos a la afectividad** de la persona, a sus sentimientos, a sus vivencias. Por tanto a través de ella se moviliza la dimensión motriz del sujeto en su estrecha relación con la dimensión socio-afectiva y la intelectual. Gracias al movimiento, encontramos la manera de manifestar los sentimientos, las emociones, sensaciones e ideas utilizando los recursos expresivos del cuerpo para comunicarlos (Riveiro y Schinca, 1992; García-Ruso, 1997; Sierra, 1997; Montávez y Zea, 1998; Monfort, 1999b; Montesinos, 1999; Romero, 1999a; Castañer, 2000; Learreta, 2000; Villada, 2001, 2002).

Esta vivencia emocional **se exterioriza** por un lado, gracias al trabajo de toma de conciencia corporal que se desarrolla en Expresión Corporal, potenciando la espontaneidad, la comunicación, la desinhibición y la creatividad (García-Ruso, 1997; Quintana, 1997; Montávez y Zea, 1998), y por otro, gracias a los contenidos que se trabajan en Expresión Corporal (cuerpo expresivo-comunicativo, el espacio físico-afectivo, el tiempo técnico-personal o las calidades de movimiento) que potencian las cualidades humanas de sensibilidad, alegría o comunicación (Riveiro y Schinca, 1992; Montesinos, 1999; Montávez, 2003). La Expresión Corporal es

una herramienta fundamental para la **comunicación** con uno mismo y con los demás (Riveiro y Schinca, 1992; Sierra, 1997; Viciano y Arteaga, 1997; Montesinos, 1999; Romero, 1999a; Villada, 1999). El movimiento que se da en ella, debe explorar de manera libre y autónoma sus propias sensaciones y las que surgen de su relación con los demás, con los objetos y con el espacio. *“La expresión como medio de exteriorización de la vida interior, servirá a los alumnos para conocerse y reconocerse a sí mismos y a los demás; y dar respuestas a la realidad social a la que pertenecen”* (Viciano y Arteaga, 1997, pp. 32).

Se considera también de especial interés el valor de la Expresión Corporal para **liberar bloqueos e inhibiciones** (Ruibal, 1997; Villada, 2001, 2002), y para ello es fundamental que exista una buena relación y respeto en el grupo.

La Expresión Corporal es también **liberadora de tensiones acumuladas**, por ejemplo a través de la Danza (García-Ruso, 1997; Quintana, 1997; Ruibal, 1997; Soletto, 1999), de ejercicios de relajación (Ruibal, 1997), de la utilización de la música en su calidad de lenguaje no verbal, ya que esconde a la vez que suscita, emociones profundas que en determinadas edades pueden ser vivenciadas (Riveiro, 1999). Riveiro insiste en la idea de que el aula no es un lugar de terapia pero que el profesor debe estar atento a los comportamientos emocionales que se dan en el grupo para así canalizarlos ya que la música y el movimiento tienen un valor terapéutico innegable.

La Expresión Corporal también es útil para **aumentar el amor, la ternura o la afectividad** entre los compañeros, ya que gracias a ella nos impresionamos, nos sensibilizamos y en definitiva nos humaniza y:

“nos da la energía vital para seguir haciéndonos mejores personas resolviendo problemas tan importantes como la comunicación, el desencuentro del cuerpo y la insaludable autoestima. En definitiva, la Expresión Corporal busca crear una vida personal más feliz, creativa, participativa y sana en libertad” (Montávez, 2003, pp. 163-164).

La Expresión Corporal además aumenta el **bienestar psico-corporal** al sentir el placer del movimiento expresivo (Viciano y Arteaga, 1997; Romero, 1999b). *“Si la persona “crea”, se “recrea”. La risa es muy sana ya que relaja, trabaja la musculatura abdominal, segrega endorfinas, las cuales proporcionan bienestar, aumenta la capacidad respiratoria, mejora y une las relaciones con los demás evitando la monotonía”* (Ruibal, 1997, pp. 24). La alegría, asociada a ese sentimiento de placer, surge en algunos casos, de la utilización de la música en nuestras propuestas (Soletto, 1999).

Cómo propuestas prácticas para el trabajo de las emociones, Brozas (1994) recurre a la utilización de los *objetos* para inducir determinados estados emocionales. Los objetos permiten transmitir y recibir sensaciones, a

través de ellos se prolonga la sensibilidad corporal y se amplía el alcance perceptivo. La propuesta práctica de García-Ruso (1997) se basa en la combinación de la expresión de emociones con diferentes movimientos como los saltos o las transiciones de unas posiciones de apoyo a otras. Un aspecto fundamental de su propuesta es *“tomar conciencia de las diferentes sensaciones ligadas al trabajo de las calidades de movimiento y de la energía”* (García-Ruso, 1997, pp. 122). Montesinos (1999) propone por un lado la toma de conciencia de las emociones en uno mismo y en la comunicación con los demás, el trabajo de los sentidos, la respiración y el espacio íntimo. Quintana (1997) plantea el trabajo de la percepción del espacio personal y del afectivo como forma de relacionarse con los objetos y con el otro. En la primera etapa de trabajo de la Expresión Corporal esta autora lleva a cabo un trabajo de toma de conciencia, donde se busca que el alumno auto-explora por vía sensorial, kinestésica y emocional el yo corporal, luego el yo y los objetos y finalmente el yo y los demás. Riveiro y Schinca (1992) trabajan las emociones a partir de los contenidos más frecuentemente trabajados en Expresión Corporal (la tonicidad muscular, el uso del espacio, el uso del tiempo, y las calidades de movimiento) a partir del análisis de la significación afectiva de cada uno de ellos. Riveiro (1999) piensa que el papel del educador es acercar al alumno a este mundo de las emociones a través de la introspección, reconocimiento y aceptación de sí mismos. Romero (1999b), en el trabajo que propone, plantea como objetivo general el desarrollo personal y la búsqueda del bienestar psico-corporal, y como objetivos de tarea plantea la manifestación, exteriorización y comunicación de sensaciones, sentimientos e ideas. Esta autora considera que los alumnos deben ser capaces de reconocer, distinguir y vivenciar las diferentes emociones y los sentimientos, así como aprender a distinguir entre las emociones propias y las de los demás. Para ello propone el trabajo de los siguientes contenidos: a) los sentidos; b) el sentimiento y la sensación como factores de las emociones básicas; c) emociones básicas y mixtas. Mitigación y simulación de las emociones y d) el sentimiento, la sensación y la emoción, como ejes conductores de todas las tareas del área expresiva y que se imbrica con todo el resto de posibilidades de trabajo sobre el cuerpo, el movimiento y el propio sentimiento (Romero, 1997 y 1999a). Vaca (1986) considera que las actividades de Expresión deben posibilitar al alumno el mayor número de experiencias en relación a las distintas sensaciones y emociones corporales.

La Expresión Corporal en este periodo se centra en la importancia del movimiento expresivo y creativo en la expresión y vivencia de las emociones. El trabajo de la Expresión Corporal contribuye al desarrollo de un equilibrio psicofísico, a la liberación de tensiones acumuladas, a la expresión de las emociones a través del cuerpo, a la toma de conciencia corporal para un buen conocimiento y reconocimiento de las diferentes emociones, en nosotros y en los demás, y por último, constituye una vía de comunicación con el resto del mundo.

En los últimos años, a partir de 2000, LA EXPRESIÓN CORPORAL MÁS CERCANA A NUESTROS DÍAS, ha seguido trabando en esta misma línea. Se continúa considerando la Expresión Corporal como una **vía para aflorar el mundo interno** y para conseguir el **desarrollo integral** de la persona (López-Tejada, 2002; Bernás y Vives, 2003a y 2003b; Padilla y Zurdo, 2003). Por otro lado, también se sigue dando valor al trabajo realizado desde la Expresión Corporal para desarrollar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para **comunicar o exteriorizar** sensaciones, emociones, ideas, estados de ánimo, actitudes, pensamientos, etc. (Pastor-Pradillo, 2000; Ortiz, 2001, 2002; López-Tejada, 2002; Larraz, 2003; Vallejo, 2003), y por último, se considera que la Expresión Corporal contribuye a la **desinhibición** de los alumnos (Puig, 2002) y a aumentar la sensación de **bienestar** de ellos mismos (Larraz, 2003).

Lo novedoso de estos últimos años son las **propuestas prácticas** para el desarrollo de las emociones ya que se empiezan a utilizar técnicas corporales concretas como la Antigimnasia, la Danza Movimiento Terapia o el Psicodrama en el ámbito educativo.

Por un lado, se ha utilizado el método de trabajo de Thérèse Bértherat y Carol Brenstein, denominado antigimnasia, en la escuela con alumnos de infantil, primaria y de secundaria (Bernás, y Vives, 2003a, 2003b). Estas autoras, tomando como base el movimiento espontáneo, lúdico o creativo, buscan desarrollar una estabilidad emocional y una capacidad de relación y socialización en los alumnos. Por otro lado, Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente (2001) proponen introducir dentro de los contenidos de la Educación Física, la Danzaterapia ya que:

“gracias a ella el profesor que imparte Educación Física empieza a comprender las respuestas kinestésicas del sujeto/alumno, el sentido de su expresión y comunicación no verbal, y a través de la empatía tónica y mediante su tecnicidad se encontrará en condiciones de intervenir adecuadamente, de sentir y responder al estado físico y emocional, haciendo uso también de las asociaciones y de los intercambios verbales” (Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente, 2001, pp. 317).

Estos autores ven en la Danzaterapia una forma de conectar con la parte afectiva de nuestros alumnos para reconocer su estado de ánimo o sus emociones, e intervenir de manera adecuada sobre ellas. La Danzaterapia podría ser, por tanto, una herramienta de interés para el profesor de Educación Física. Padilla y Zurdo (2003) hacen una propuesta de danza a la que denominan “danza abierta” donde el movimiento se enriquece con las sensaciones, con las vivencias y experiencias personales y como resultado se obtiene una danza más individualizada, más propia de cada uno y sin una técnica establecida. Pastor-Pradillo (2003) seguidor de la escuela de la Gestalt y con planteamientos de la Terapia Racional Emotiva hace una propuesta de contenidos a trabajar desde la Expresión Corporal para

conseguir una mejora en la autopercepción y en los valores de cada uno. Según este autor con esta terapia se minimizan los problemas emocionales y las conductas contraproducentes y por tanto se vive más feliz. Los recursos didácticos relacionados con esta técnica tienen mucho que ver con el psicodrama de Moreno; demostración de "insight", el doble, la técnica de la "silla caliente", cambios de roles y proyección futura. En todas estas técnicas se sustituye la comunicación verbal por la corporal como ya hemos analizado anteriormente. Quintana (2003) al igual que Pastor-Pradillo (2003), es seguidora de la teoría de la Gestalt y aplica esta teoría en el ámbito educativo a través de la Expresión Corporal. La teoría de la Gestalt *"entiende el movimiento como una necesidad que responde a un sentimiento, emoción del presente inmediato que se expresa a través de la acción. El movimiento es el resultado del sentir y del pensar"* (Quintana, 2003, pp. 259). Por último, Vallejo (2003) lleva a cabo el método de trabajo de Expresión Corporal de Schinca, ya descrito anteriormente, con alumnos de la tercera edad, y cree que *"en la Expresión Corporal el cuerpo es más que en ningún otro arte, emoción y comunicación"* (Vallejo, 2003, pp. 466).

Podemos observar como en estos últimos años, la Expresión Corporal, sigue avanzando pudiéndose comprobar la utilización de técnicas corporales a las que nos hemos referido anteriormente (Danza Terapia, Antigimnasia o el método de Schinca) para el desarrollo de sus contenidos. Con ello se busca una educación integral de la persona que no olvide la parte socio-emocional y afectiva.

Para nosotros es obvia la función tan importante que cumplen las emociones en nuestra vida y por eso consideramos de interés su desarrollo desde el ámbito educativo y más concretamente desde la Educación Física y la Expresión Corporal. No obstante, la preparación en nuestro sector profesional es muy pobre. En la escuela tradicional, lo cognitivo primaba sobre lo afectivo y esto trasladado a la Educación Física, supone primar lo motor y olvidar lo afectivo. El sujeto debe ser tratado en su globalidad, atendiendo a la parte cognitivo, a la motriz y a la afectivo-social.

5. CONCLUSIONES

Previo al asentamiento de la Expresión Corporal en España, se trabajaba con diferentes técnicas corporales que centraban su trabajo sobre la vivencia emocional del sujeto a partir de la toma de conciencia de las emociones en el cuerpo, del reconocimiento de las tensiones corporales asociadas a ellas, de la estructura que se perpetúa en el cuerpo y del movimiento que en él se genera, ya que actuando sobre estos factores, se puede actuar sobre la emoción.

A partir de 1970 podemos decir que la Expresión Corporal se reconoce en nuestro país como una disciplina emergente, que toma cada vez más protagonismo en diversos ámbitos profesionales. A partir de aquí, la

mayoría de los autores que relacionan Expresión Corporal y emociones, hacen referencia a la importancia de ésta en la **exteriorización del mundo interno** de cada uno (Bara, 1975; Le Du, 1981; Berge, 1985; Drosy, 1987). Se considera también que para empezar a **educar en la afectividad** se debe enseñar al alumnado a conocer cómo responde su cuerpo cuando se expresa y descubrir el significado de sus vivencias corporales. Por otro lado, la liberación de los afectos permite la creación de un lenguaje propio que nos abre las puertas a la **comunicación** con los demás y con lo que nos rodea (Berge, 1985) y además, la Expresión Corporal ayuda a conseguir en los alumnos una **sensación de bienestar** y una **liberación de tensiones y una desinhibición** gracias a la toma de conciencia y aceptación de su cuerpo.

En cualquier trabajo corporal que se realice implicando las emociones, los alumnos deben expresar verbalmente las sensaciones o sentimientos que se produjeron durante la realización de la actividad. En definitiva, con la Expresión Corporal se busca una educación integral de la persona que no olvide la parte socio-emocional y afectiva.



6. REFERENCIAS

- Alexander, G. (1991). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Asociación para el Desarrollo y la Investigación del Psicodrama (2003). *La obra de Moreno*. [Web en línea] <<http://www.apsca.arrakis/morenocastellan.htm>>. [Consulta: 24-7-2003]
- Aymerich, C. (1977a). Expresión y comunicación en las relaciones humanas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 13-23.

- Aymerich, C. (1977b). Cuentos populares. Poemas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 84-99.
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Québec: Recherche en Expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en Expression.
- Baunard, H. (2003). *Nuevo enfoque de la Educación Física*. [Web en línea] <<http://www.enbuenasmanos.com>>. [Consulta: 28-3-2003]
- Benito, J. (2001). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Zaragoza: INDE.
- Berge, I. (1985). *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- Bernás, M. y Vives, Y. (2003a). El cuerpo tiene sus razones I. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 84-96.
- Bernás, M. y Vives, Y. (2003b). El cuerpo tiene sus razones II. *Aula de Innovación Educativa*, 123, 89-96.
- Bernstein, P. (1979). *Eight theoretical approaches in Dance Movement Improvisation*. London: Dance Books Ltd.
- Bertherat, T. y Bernstein, C. (1994). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bertrand, M. y Dumont, N. (1973). *L'expression corporelle á L'école*. Paris: Vrin.
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La Expresión Corporal. Método y Práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Brennan, R. (1994). *La técnica Alexander*. Barcelona: Kairós.
- Brozas, M. P. (1994). Funciones pedagógicas de los objetos en Expresión Corporal. En S. Romero-Granados (Coord.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio* (pp. 47-49). Sevilla: Wanceulen.
- Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. Barcelona: INDE.
- Conterno, D. (2002). *Método de Dalcroze: Aportes a la educación corporal*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 23-3-2003]
- Conterno, D. y Ortiz, X. (2002). *Técnica Alexander: El uso adecuado del propio cuerpo*. . [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 23-3-2003].
- De Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Zaragoza: Inde.
- Díaz, Y. (2003). *Método Cos-Art*. [Web en línea] <<http://www.ilportaledelladanza.com>>. [Consulta: 22-07-2003]
- Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1977). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fischman, D. (2002). *Contribuciones de Dance Movement therapy en Psicoterapia*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 21-4-2003]
- Fleischer, K. (2001). Movimiento Auténtico. *Revista electrónica La Luciérnaga*, 5.
- Foletto, L. (2005). *Terapias corporales*. . [Web en línea] <<http://www.enbuenasmanos.com>>. [Consulta: 14-10-2005].
- Fux, M. (1976). *Danza, experiencia de vida*. Buenos Aires: Paidós
- García-Ruso (1997). *La danza en la escuela*. Zaragoza: INDE.
- González, L. (1982). *Psicomotricidad Profunda, Vol. 1: La Expresión Sonora*. Valladolid: Kiné.
- Grondona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión Corporal: su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Herrera, M., Lavagna, C. y Giordano, S. (2003). *Una gimnasia diferente como instrumento de salud*. [Documento en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 18-07-2002]

- Kaplan, F. (2002). *La eutonía*. [Web en línea]. <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 15-4-2003]
- Kavanaugh, K. (1995). *Dance and drama therapies stimulate creativity enhance patient well-being*, vol.7, Issue, 14, 5. Kensternberg, 1975 y
- Kesselman, S. (2002). *El cuerpo en estado de arte*. [Web en línea] <<http://www.estudio3.org>>. [Consulta: 21-4-2003]
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: Científico Médica.
- Larraz, A. (2003). Las danzas colectivas en la educación física escolar. En G. Sánchez, B. Taberner, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, (pp. 191-196). Zamora: Amarú. Le Boulch, J (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la Expresión Corporal*. Barcelona: Paidós.
- Learreta, B. (2000). Propuesta de cómo basar la formación inicial de la Expresión Corporal en la investigación. En O. R. Contreras (Coord), *Actas del Congreso: La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*, (pp. 385-394). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.
- Liakowsky, R. (2001). *Método Feldenkrais y Kinesiólogía Holística*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 21-4-2003]
- López-Tejada, A. (2002). El desarrollo de la creatividad a través de la Expresión Corporal. *Tesis Doctoral*. Madrid: UNED.
- Lowen, A. (1985a). *Bioenergética: terapia revolucionaria que utiliza el lenguaje del cuerpo para curar los problemas de la mente*. México: Diana.
- Lowen, A. (1985b). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Lowen, A. (1998). *La depresión y el cuerpo*. Madrid: Alianza.
- Martínez-Abellán, R. Hernández-Vicente, R. y Hernández-Vicente, V. (2001). La danza y la danzaterapia en el currículum de Educación Física. En P. L. Rodríguez y A. F. López (Coord.) *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y de las Escuelas de Magisterio*, Vol, 1, (pp. 309-321). Murcia: Universidad de Murcia.
- Monfort, M. (1999b). La Expresión Corporal en la educación: reflexiones sobre la situación actual. En P. Sáez, J. Tierra y M. Díaz (Coord.) *Actas del XVII Congreso Internacional de Educación Física*, (pp. 580-585). Huelva: IAD.
- Montávez, M. (2003). Los valores humanos a través de la Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Taberner, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 155-169). Zamora: Amarú.
- Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Córdoba: Edición propia.
- Montesinos, D. (1999). *Unidades didácticas para Bachillerato III. Expresión Corporal*. Zaragoza: INDE.
- Moreno, J. L (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Nardelli, J. y Coria, P. (2002). *La técnica de Frederick Matthias Alexander: Desarrollo de un control conciente del uso de sí mismo*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 21-4-2003]
- Obst Camerini, J. (2003). El psicodrama de Jacob Levi Moreno. [Web en línea] <<http://www.catrec.com.ar/psicodrama.htm>>. [Consulta: 24-6-2003]
- Odessky, A. (2000). Eutonía. *Revista electrónica La Luciérnaga*, 2.
- Orenstein, H., Orenstein, E. y Carr, J.E. (1975). Assertiveness and anxiety: a correlational study. *Journal of behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 6, 203-207.

- Ortiz, M. (2001). La Expresión Corporal en el currículum escolar: objeto de estudio y elementos que la componen. En P. L. Rodríguez y A. F. López. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y de las Escuelas de Magisterio* (pp. 267-279). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ortiz, M. M (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Padilla, C. y Zurdo, R. (2003). Democratización de la Danza: expresión y desarrollo de la creatividad. En G. Sánchez, B. Tabernero, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 579-585). Zamora: Amarú.
- Panhofner, H. y Rodríguez, S. (2003). *¿Qué es la Danza Movimiento Terapia?* [Web en línea] <<http://www.danzamovimientoterapia.com>>. [Consulta: 13-1-2003].
- Pastor-Pradillo, J. L. (2000). Evaluación de los valores del "cuerpo educando" entre los alumnos de la diplomatura de maestro, especialidad en Educación Física. En O. R. Contreras (Coord.), *Actas del Congreso: La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*, (pp. 299-307). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.
- Payne, H. (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and practise*. London: Routledge.
- Pelegrín A. M. (1977). Cuerpo, Espacio y Movimiento. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 25-41.
- Pelegrín, A. M. (1996). Expresión Corporal. En V. García Hoz. *Personalización en la Educación física* (pp. 337-353). Madrid: Rialp.
- Pinzinger, I. (2005). Fedora Aberasturi. *Revista electrónica La luciérnaga*, 24 (Julio-Agosto).
- Poveda, L. (1979). La Expresión Dinámica: alternativa para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 52, 3-8.
- Puig, M. C. (2002). Cuerpo, ritmo y educación. *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-12). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Pujade-Renaud, C. (1975). *Expression corporelle. Langage du silence*. Paris: E.S.F.
- Quintana, A. (1997). *Ritmo y Educación Física: de la condición física a la Expresión Corporal*. Madrid: Gymnos.
- Quintana, A. (2003). Cuerpo y educación bajo los supuestos de la psicología de la Gestalt. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, (pp. 257-262). Zamora: Amarú.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. (19ª Ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reich, W. (1942). *The function of the Orgasm*. New York. Orgone institute Press. Trad. cast., La función del orgasmo, Barcelona: Paidós. 1981.
- Reich, W. (1976). *La revolución sexual*. Méjico: Roca.
- Reich, W. (1995). *Análisis del carácter*. Barcelona: Paidós.
- Riveiro, L y Schinca, M. (1992). *Optativas. Expresión Corporal*. Madrid: MEC.
- Riveiro, L. (1999). Música y Movimiento. Parámetros propuestas y reflexiones sobre el sonido y la Expresión Corporal. En D. Linares, F. Zurita y J.A. Iniesta (Coord.) *Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical*, (pp. 69-98). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rolf, I. P. (1994). *Rolfing: La integración de las estructuras del cuerpo humano*. Girona: Urano.

- Romero, R. (1997). *La Expresión Corporal en el ámbito educativo*. [Documento en línea] ÁSKESES, nº1, <<http://www.askesis.arrakis.es>>. [Consulta: 28-07-03]
- Romero, R. (1999a). La Expresión y Comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares, F. Zurita y J.A. Iniesta (Coord.) *Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical* (pp. 69-98). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero, R. (1999b). Expresión Corporal: Cuerpo, Movimiento y Sentimiento, En D. Linares, F. Zurita y J. A. Iniesta (Coord.) *Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical* (pp. 127-148). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rossenber, A. (1991). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo. Prólogo*. Barcelona: Paidós.
- Ruibal, O. (1997). *Unidades didácticas para secundaria V. Expresión Corporal: Ejercicios de Expresión Corporal para jóvenes. Adecuados para jóvenes con disminución sensorial o física*. Zaragoza: INDE.
- Salzer, J. (1984). *La Expresión Corporal*. Barcelona: Herder.
- Santiago, P. (1985). *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Sanuy, M., Leal, R. Pelegrín, A. y Ochoa, C. (1976). *Música y Dramatización*. Madrid: UNED.
- Schinka, M. (1988). *La Expresión Corporal. Bases para una programación teórico práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Schwind, P. (1989). *Plenitud Corporal con el Rolwing*. Barcelona: Integral.
- Sefchovich, G. y Waisburg, G. (1999). *Expresión Corporal y Creatividad*. México: Trillas.
- Sierra, M. A. (1997). La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física escolar. [Documento en línea] *Revista Electrónica Áskesis*, 1. <<http://www.askesis.arrakis.es>>. [Consulta: 28-07-03]
- Soletto, A. A. (1999). Los Bailes "Countries" como contenidos expresivos en el campo de la Educación Física. En P. Sáez, J. Tierra y M. Díaz (Coord.) *Actas del XVII Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 639-650). Huelva: IAD.
- Stanton-Jones, K. (1992). *Dance Movement Therapy in Psychiatry*. London: Routledge.
- Stokoe, P. (1976). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1986). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, C. (2002). *Una puerta para la conciencia I. Sistema Fedora Aberastury*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 23-5-2003].
- Vaca, M. (1986). *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB*. Málaga: Unisport.
- Valenzuela, G. (2003). *El concepto cuerpo-mente*. [Web en línea] <<http://www.fitness.com.mx/medicina046.htm>>. [Consulta: 23-4-2003].
- Vallejo, B. (2003). Expresión corporal con tercera edad. En G. Sánchez, B. Taberner, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 463-468). Zamora: Amarú.
- Vander-Vost, M. (2003). *Método Feldenkrais*. [Web en línea] <<http://www.enbuenasmanos.com>>. [Consulta: 23-4-2003].

- Vella, G. (2002). *Precursores de la Danza Terapia*. [Web en línea] <<http://www.delcuerpo.com>>. [Consulta: 23-5-2003].
- Viciana, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz...* Zaragoza: INDE.
- Villada, P. (2001). Construyendo la Expresión Corporal. En P. L. Rodríguez y A. F. López (Coord.) *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, (pp. 235-249). Murcia: Universidad de Murcia.
- Villada, P. (2002). La importancia de educar y formar en valores desde los contenidos de Expresión Corporal. *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-20). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Vishnivetz, B. (1994). *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Barcelona: Paidós.
- Vishnivetz, B. (2003). El cuerpo y sus metáforas. En G. Sánchez, B. Tabernerero, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 93-99). Zamora: Amarú.
- Wilner, V. y Schabelman, R. (2005). Método Feldenkrais. *Revista electrónica La luciérnaga*, 22 (Mayo-Abril).

Parte II.

EXPRESIÓN CORPORAL, DANZA Y CREATIVIDAD

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

CAPÍTULO 4.

LA EXPRESION CORPORAL-DANZA EN PATRICIA STOKOE.

Galo Sánchez Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

Con motivo de la realización del *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* celebrado en Zamora en julio de 2003, importantes estudiosos de la Expresión Corporal se dieron cita para compartir experiencias y entablar diálogos sobre su tarea profesional.

Entre esas personas se encontraban **Deborah** y **Leslie Kalmar**, hijas de **Patricia Stokoe**, quienes abrieron el encuentro con una conferencia inaugural cargada de emoción y autenticidad. Fue una intervención fluida y sugerente, en la que las hermanas Kalmar Stokoe desgranaron sus propios recuerdos y los legados más significativos de la incansable energía creadora de su madre⁵. Para quienes tuvimos el privilegio de asistir a un momento tan emocionante, no pasó desapercibido que allí se estaba hablando de un período histórico fundamental para el desarrollo de la Expresión Corporal.

Este trabajo pretende ser un homenaje al espíritu vital y emprendedor de una mujer que dedicó su vida a investigar en el alma del lenguaje corporal y cuyo mejor legado es la continuidad que aún hoy, pueden ofrecer sus hijas desde su compromiso. Un compromiso que ha de servir para quienes trabajamos en esto, de estímulo renovador. Trazar el tránsito vivido por Patricia Stokoe a lo largo de su vida es en primer lugar ir a la búsqueda de las fuentes originarias y con ello dibujar un contexto de gran efervescencia cultural que pudo, en gran medida, servir de acicate a su carácter afanoso.

Nuestro agradecimiento más profundo a Leslie y a Deborah, al ofrecernos sin límite de medios a su alcance, toda su ayuda y colaboración.

⁵ “Con los ojos del corazón. Aportaciones principales de la Pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la Expresión Corporal”, Deborah Kalmar y “Patricia Stokoe y la Expresión Corporal”, Leslie Kalmar. Todos los textos de las ponencias presentadas, así como de las comunicaciones emitidas se encuentran en el libro de Actas “Expresión, Creatividad y Movimiento”, Amarú, Salamanca.

2. EUROPA, ESCENARIO PRINCIPAL DE LOS MOVIMIENTOS CULTURALES DE VANGUARDIA

2.1. LOS PRIMEROS RENOVADORES: RUDOLF VON LABAN Y MARY WIGMAN

La atmósfera creada en Europa a principios del siglo XX se presentaba como un canto al progreso de la civilización, a la productividad y a los logros de la ciencia. En ese ambiente surgieron algunas voces que representaban otras miradas, que acentuaban la fragilidad del individuo frente a la máquina y señalaban un ser humano desamparado que necesita rebelarse y reflexionar sobre el presente. Todo ello hacía inevitable la necesaria ruptura con las formas clásicas de pensamiento filosófico y estético.

Por ello, la realidad cultural y artística de finales del XIX y principios del XX, supuso un clima de agitación social muy significativo que sirvió de perfecto caldo de cultivo para las vanguardias. A través de ellas se dio cauce a la necesidad de liberación de los instintos, de la descarga de las emociones, de la supremacía del sentimiento frente al pensamiento, para tratar de superar las convenciones estéticas aceptadas hasta el momento. Estos rasgos, en suma, son los portadores de una nueva corriente artística que en Alemania toma carta de identidad: el **Expresionismo**. El arte, visto desde esa nueva mirada, es un instrumento privilegiado para exhibir lo más profundo del ser humano, especialmente su horror y su desesperación. Y para mostrarlo con mayor rotundidad, esta nueva corriente va a dar un especial protagonismo a las artes escénicas y al cine, como voceros privilegiados de la cruda realidad social.

El centro de Europa se constituyó así en un territorio permeable a las nuevas experiencias en la danza, participando con igual rigor que el resto de las vanguardias emergentes. Tanto Rudolf von Laban (1879- 1958) como Mary Wigman⁶ (1886-1973) construyeron procesos de investigación que les señalarían como pioneros de la danza moderna.

Ambos tuvieron numerosas experiencias en su juventud que les pusieron en contacto con las mentes más creativas de ese período histórico en el escenario artístico. Por escoger un ejemplo bastante significativo podríamos señalar el grupo de intelectuales y artistas que se concentró en Monte Verità, un proyecto de convivencia alternativa impulsado en 1889 por el suizo **Alfredo Pioda**, como contrapunto al imperativo social del momento. Un grupo de personas que encontró un retiro natural cerca de Ascona (Suiza), donde erigir un espacio de libertad de pensamiento y creación con cierto enfoque rousseauniano. Una iniciativa que se popularizó con el cambio de siglo y que recibió entre sus visitantes a personajes de la influencia del escritor **Herman Hesse**, el futuro filósofo **Martin Buber**, el

⁶ Laban nació en Bratislava el 15 de diciembre de 1879 y murió en Londres, 1 de julio de 1958. Mary Wigman nació en Hannover en 1886 y murió en Berlín en 1973.

político **Gustav Landauer**, el pedagogo **Émile Jacques Dalcroze**, el psicoanalista pionero de la 'revolución sexual' **Otto Gross**, **Rudolf Steiner**, creador de la Antroposofía, Paul Klee, James Joyce, Karl Jung, **Krishnamurti**, la mayor parte de los miembros de la **Bauhaus**, representantes de la corriente **Dadá**, obreros, anarquistas y los propios **Isadora Duncan**, **Rudolf von Laban** y **Mary Wigman**.

En aquellos primeros años del naciente siglo, el Monte Verità se constituyó como un lugar de gran magnetismo y fuerte inspiración para todos ellos, donde los coreógrafos pudieron mostrar sus primeros trabajos ante un público muy motivado⁷.

En buena sintonía con esta línea de pensamiento, en el campo de la danza se reivindica el cuerpo libre, el retorno a la naturaleza y a lo saludable, frente a la amenaza de la industrialización. Junto con las teorías de **Freud** y **Jung** sobre el inconsciente, se busca también en la danza liberar al ser humano de sus represiones, aceptando el lado oscuro, y con ello la realidad corporal de los movimientos abruptos, del desequilibrio, del valor del silencio, aceptando el cuerpo de un bailarín no sólo bello y estilizado y dejando los pies descalzos para sentir con más firmeza el contacto con la naturaleza. En definitiva, el arte expresionista es un arte de la abstracción, un arte abstracto.

Rudolf von Laban estudió arquitectura desechando una prometedora carrera militar pensada por su padre para él. Con 21 años se fue a París y permaneció allí siete años, dando "*rienda suelta a su pasión por el teatro, frecuentando actores, bailarines y directores de escena*" (Baril, 1987, pp.392). A los 30 años se trasladó a Munich, por entonces el centro artístico de Alemania. Allí se formó en Artes del Movimiento y poco tiempo después dirigió una compañía de teatro de la danza y abrió una escuela de movimiento para aficionados. Puso su energía en promover la creación de más de 25 escuelas para la educación de la danza de niños, así como grupos de aficionados incluyendo hombres, y de bailarines profesionales en Praga, Budapest, Roma, Latvia, Zagreb, París, Stuttgart y Hamburgo.



Rudolf von Laban

⁷ Laban puso allí en escena sus obras El viaje al infierno, La danza al sol, El demonio de la noche.

En 1927 se trasladó a Berlín, abriendo el Choreographisches Institut. A los 50 años tenía un reconocido prestigio no solo como líder del movimiento de Ausdruckstanz, sino como un intelectual influyente en el campo del estudio del teatro y del movimiento de la danza. Nunca abandonó la investigación a través de su 'laboratorio del movimiento'. Fue designado director coreográfico de los teatros prusianos del estado en Berlín en 1930, y en 1934, ya bajo poder nazi, fue nombrado director del Deutsche Tanzbühne.

Obligado a exiliarse, en 1938 se trasladó a Inglaterra y en 1948 comenzó una nueva etapa desplegando sus conocimientos y creando un centro de Arte del Movimiento en Manchester, para trasladarse poco después a Addlestone en Surrey. Sus continuadores como Lisa Ullmann y Ana Hutchinson fueron quienes, a partir de 1975, dieron nuevo nombre a la escuela, denominándola "Centro Laban para el Movimiento y la Danza".

La filosofía del trabajo de Laban consideraba que las Artes del Movimiento podían ser usadas como un gran medio para expresar una nueva libertad, que se expresaba en una danza con pies descalzos y ropas austeras. Sintonizó plenamente con las vanguardias artísticas de las artes visuales que daban respuesta a los cambios culturales emergentes: Klimt, Kockoshka, Cezanne, Matisse, Picasso y Kandinsky. Sus esfuerzos y sus logros se concentraron en la búsqueda de un vocabulario básico del movimiento expresivo donde quedarán identificados los factores básicos del flujo del movimiento, el peso, la energía, el tiempo y el espacio, creando un sistema de observación y análisis del movimiento, así como un sistema para la anotación coreográfica (Labanotación) de gran valor práctico. Lisa Ullman, Valerie Preston Dunlop y muchos otros desarrollaron los conceptos de Laban en lo que se llamó Arte del Movimiento y Danza Educativa para las Escuelas Primarias cuya aplicación se extendió por toda Inglaterra. Su legado se reconoce como Danza Expresiva, Danza Creativa o Danza Libre.

Mary Wigman, estudió con Dalcroze en 1910 y posteriormente con Laban desde 1916, quien la influyó decisivamente. Con sus enseñanzas aprendió a valorar una filosofía de la danza entendida como unidad orgánica de fuerzas físicas y espirituales. Aprendió a apreciar las dimensiones espaciales del movimiento como distintas e independientes de los aspectos temporales del movimiento musical. Fascinada por los instrumentos musicales de todo el mundo como flautas, campanas, gongs y tambores de la India, Tailandia o China, debutó en solitario en 1919, con danzas sin música, o con el solo acompañamiento del tambor. Otras, con máscaras, como la realizada para Moloch en Totenmal (1930), con influencias tribales. El carácter de sus movimientos rescataba las posturas estáticas, el silencio corporal y la pasividad de la relajación, caracterizado por un carácter de languidez del movimiento. Aseguraba que es el ritmo de la danza el que lanza y engendra el ritmo musical.

Su trabajo se debe considerar en el contexto de Expresionismo Alemán y del movimiento Dadaísta – teoría que explora la empatía en la relación de la ciencia y del arte-. Indagó en las investigaciones de **Francoise Delsarte** (1811-1878) sobre el gesto y el movimiento, y mantuvo interesantes contactos con artistas plásticos del fauvismo, el arte negro y las pinturas de Munch. Justamente, fue el pintor expresionista **Emil Nolde** quien la convenció de que conociera a Laban, quien tenía el mismo interés que ella en crear una nueva forma de expresión artística en la danza.

Wigman puso un gran énfasis en el predominio de la expresión por encima de la forma. Para ello utilizó máscaras que destacaran la expresión del rostro y se centró en la improvisación y el uso de los gestos durante el baile. Probó nuevos movimientos, arrastrándose, deslizándose, o simplemente sentándose y moviendo el torso, como hacen los bailarines orientales. Entre sus argumentos principales se destaca la afirmación de que cada persona creadora lleva en sí su propio tema característico que surge a través de la experiencia y se recrea en variaciones y transformaciones múltiples. Defiende la idea de que el bailarín-coreógrafo debe dar vuelta a sus sensaciones y opiniones internas en un diálogo sincero con sus propias experiencias personales de la vida por medio de la danza. Wigman fue una de las primeras personas en crear coreografías enteras sin música. Su técnica se basó en un principio de relajación – tensión para obtener dinamismo en el baile. De esta forma, el alma del ser humano, su conexión con el infinito y su sentido de transformación se transmitían en el baile.

Otra de sus aportaciones fue dejar de considerar al espacio como una cárcel en la cual el bailarín estaba atrapado. El espacio pasó entonces a acompañar al bailarín sin reprimir ninguna posibilidad de movimiento del cuerpo.



Mary Wigman

Es importante recalcar que los movimientos naturales estipulados por Wigman nacen, de todas formas, de los movimientos clásicos del ballet. Es decir, es perfectamente compatible que la técnica sea revolucionaria pero a la vez continúe una tradición y creencias establecidas. Por otro lado, la influencia de la danza griega, hindú y africana en Wigman es notoria. También es significativa la aspiración romántica de los bailarines expresionistas de fundirse con su arte, de ser uno con el universo. Imágenes mentales como “el deseo de convertirse en una unidad con el baile” o “desaparecer en él, viviéndolo intensamente”.

Su escuela de Dresde, abierta en 1920, consiguió difusión por todo el mundo, hasta ser clausurada por los nazis en 1940, por lo que la abrió de nuevo en Berlín en 1948, donde estaba el centro de la danza moderna europea de esos años. Importantes bailarines y coreógrafos alemanes fueron sus alumnos, entre los más reconocidos, **Hanya Holm**, **Gret Palucca**, **Margarethe Wallmann**, y **Harald Kreutzberg**. Entre 1930-33 viajó por Estados Unidos, dando conferencias junto con Hanya Holm quien representó su legado más firme en aquel país, al abrir la primera Escuela Wigman, donde se formarían grandes bailarines como **Alwin Nikolais** y **Murray Louis**.

Por primera vez en la historia, una danza de vanguardia fue aceptada en el circuito oficial y proclamada con mucho éxito por las masas. Así fue como la danza moderna viajó por el mundo.

2.2. UNA SEGUNDA GENERACIÓN DE IMPULSORES: KURT JOOSS, SEGURD LEEDER

Desde los años 20 (siglo XX), Rudolf von Laban dirigía una compañía de danza en Alemania. Algunos de los bailarines de ésta serían luego importantes maestros que ayudaron a transmitir las enseñanzas de su maestro. Entre ellos, Kurt Jooss y Sigurd Leeder.

Kurt Joos (Wasserafingen, 1901-Heilbroom, 1979), estudiante de piano y coro en Stuttgart, se incorporó en 1920 a la Compañía de Laban como primer bailarín y más tarde como adjunto. Desde 1924 montó sus propios espectáculos vanguardistas, caracterizados por la ausencia de protagonistas individuales. En 1927 Jooss fue invitado a Essen y allí fue cofundador de la *Escuela de Folkwang* (Academia de Artes Escénicas) y ejerció como director y coreógrafo del ballet clásico de la Ópera de Essen. Los años 30 serán cruciales en el desenvolvimiento de su carrera. Tras convertirse en el flamante ganador del primer premio del *Concours International de Chorégraphie de Paris* (1932), con la obra *La mesa verde*, un icono de la resistencia al nazismo, formará compañía junto a Leeder, los *Ballets Jooss*, obteniendo un clamoroso éxito en sus giras mundiales.



Kurt Joos

Precisamente el clima de violencia y persecución de la Alemania nazi provoca su huida y la de su compañía a Inglaterra, donde junto a Sigurd Leeder fundarán su escuela de danza en 1934. En 1947 una gira con su compañía por Sudamérica y especialmente en Chile, puso en escena cuatro de sus ballets clásicos más famosos, antes de volver a la escuela de Folkwang el año siguiente.

Hasta su retirada en 1968 siguió siendo director, coreógrafo y profesor, siendo sus obras un referente en los repertorios de numerosas compañías del mundo. Murió de una manera absurda. Su automóvil tuvo una avería en una autopista y al bajarse de él otro a gran velocidad lo arrolló.

Por su parte, **Sigurd Leeder** (1902-1981) que fue su colaborador hasta que en 1947 fundara una escuela de danza en la Universidad de Morley, en Londres, tuvo un papel muy destacable en los orígenes de la Escuela de Danza de Chile, donde fue invitado en 1959 para reestructurar sus programas y para ejercer durante dos años la responsabilidad de su dirección.

Tanto Joos como Leeder fueron los maestros que desarrollaron toda la técnica europea de danza contemporánea, cuyas raíces están, por supuesto, en las investigaciones de Rudolf von Laban y Mary Wigman. Esas técnicas tuvieron continuidad en sus alumnos y seguidores que, de una forma sintética, podríamos ramificar en dos caminos:

- Una línea de continuidad europea gracias a la escuela de Folkwang donde se siguió con la dirección de **Lutz Forster** y **Malou Airaudou**, para continuar con el trabajo de *Teatro de la Danza* de Wuppertal de **Pina Bausch**, marcado por el expresionismo alemán de principios de siglo que repudiaba la banalidad y el vacío de una sociedad desprovista de espíritu.

Pina Bausch (1940-2009), comenzó como alumna de la Folkwanghochschule en 1955, con los profesores Joos y Leeder. Tras el examen de graduación en 1959 obtuvo una beca para ampliar estudios en la *Juilliard School of Music* de Nueva York. Bailó en las compañías de **Paul**

Sanasardo y Donya Feuer y Paul Taylor, con quien estrenó el Ballet Tablet (1961), el New American Ballet y el Metropolitan Opera Ballet.

En su danza expresionista se recupera el movimiento libre, una interacción más dinámica con el espacio, y la posibilidad de la autoexpresión corporal.

Por otra parte, la continuidad del trabajo de Jooss y Leeder se aseguró con la publicación del libro de **Jane Winearls**, (1908-2001) *"Danza Moderna: El método Joos-Leeder"*.

- La otra dirección del camino recoge la semilla en América Latina, apoyada principalmente en la orientación de la danza teatral de Jooss que tuvo en Chile unas condiciones ideales para su crecimiento. Allí, un clima cultural exacerbado gracias al flujo de ideas importadas por artistas nacionales y extranjeros, tanto de la plástica como de la música y la danza, se abrieron dos academias entre 1933 y 1942, a cargo de **Elsa Martín** y **Andrea Haas** respectivamente. Con una incesante vida cultural, rápidamente esas simientes se introdujeron en la Universidad de Chile y en el Instituto de Extensión Musical, de modo que cuando llegaron los *Ballets de Jooss*, dieron su fruto. Las autoridades de dicha universidad contrataron a los bailarines **Ernst Uthoff** y a su esposa **Lola Botka**, así como al solista **Rudolph Pescht**. Elsa Martín y Andrea Haas cedieron sus alumnos a los Uthoff y con ellos se formó el *Ballet Nacional Chileno*, de donde más tarde sobresalieron figuras como **Patricio Bunster**, **Malucha Solari**, **Virginia Roncal** y **María Elena Aránguiz**.



Expresso-Danza, grupo de danza universitaria Zamora

Este breve recorrido por la historia reciente de la Danza Moderna nos sitúa en un contexto fundamental para conocer el cuándo y el cómo de la educación y el crecimiento personal que acompañó a Patricia Stokoe en sus primeros tiempos.

3. PATRICIA STOKOE. APUNTES PARA UNA BIOGRAFÍA

Patricia Lulú Stokoe nació en la Ciudad de Buenos Aires el 23 de septiembre de 1919. Sus padres, emigrantes de origen inglés, se establecieron al sur de la provincia para administrar una extensa finca de las pampas argentinas.

Charles Stokoe, su padre, procedía de una familia de intelectuales ingleses, si bien él había nacido en Ginebra. Inició los estudios de abogado pero sin llegar a acabarlos se trasladó a Argentina aprovechando el viaje de un barco que trasladaba toros a Uruguay.

Su madre, **Luise Batholomew**, había nacido en Liverpool y tenía afición por la educación física, habiendo hecho estudios en el *Liverpool Physical Colledge for young ladies*. Había practicado deportes variados como la equitación, natación, tiro con arco, tiro con fusil, remo, danzas, etc, y fue profesora en un colegio inglés. Llegó a Argentina para trabajar como ayudante de cátedra en un colegio inglés de Buenos Aires.

Con esos antecedentes familiares, Patricia pasó su infancia en el campo, siendo una niña muy inquieta que disfrutaba mucho con todas las actividades al aire libre. Jugar, pasear, nadar o cabalgar eran ocupaciones habituales que fueron dando a su naturaleza un sentido de vida muy diferente del que por entonces pudiera suponer prepararse para ser mujer. Sus estudios básicos los realizó en un colegio inglés de tradición victoriana y como reacción ante esa pedagogía de corte tradicional -a ella le gustaba definirse como “una vikinga de las pampas”-, todos sus sentidos se centraron en bailar y viajar.

Apenas terminados los estudios secundarios, con tan solo 18 años (1938), con motivo de un viaje de toda la familia a Inglaterra, tanto ella como su hermana mayor, Joan, fijaron allí su residencia e ingresaron en la *Royal Academy of Dance*. Allí lograría una interesante base técnica que amplió con estudios de danza clásica, zapateo americano, danza moderna, y acrobacia, trabajando en varias compañías tanto de ballet como de café-concert y comedia musical, y haciendo pequeños trabajos en cine y televisión, para poder mantenerse económicamente.

El inmediato estallido de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) supuso el regreso a Argentina de su hermana, pero no de Patricia que, armada de una voluntad inquebrantable, tuvo en la vivencia de los bombardeos y las situaciones de peligro, una juventud cara a cara con la imagen del sufrimiento humano.

“Fue durante aquellos bombardeos cruentos cuando aprendí lo que significaba la solidaridad, el sentido del humor, la disciplina, el esfuerzo, la constancia y el vivir intensamente cada momento.

Sabíamos con certeza que si no vivíamos cada instante con plenitud, mañana podía ser demasiado tarde” (Kalmar, 2005, pp.137).

Su carácter se hacía aún más fuerte, más optimista y positivo. Su decisión de permanecer allí bajo ese comprometido escenario tuvo que ver con el importante momento de desarrollo y fuerza creadora que vivía la danza. El territorio inglés se había convertido en refugio de artistas que entonces más que nunca tenían mucho que decir en sus respectivos lenguajes artísticos. En el campo de la Danza Moderna se vivían con un fuerte impacto las influencias del estilo de **Isadora Duncan**, las enseñanzas de la Escuela de Sigurd Leeder y Kurt Jooss (*“Jooss-Leeder School”*) y el Centro de Arte del Movimiento (*“Art of Movement Center”*) de Lisa Ullman, posteriormente incorporado a la Universidad de Londres donde se preparan los maestros en lo que se llama Danza Educativa Moderna (*“Modern Educational Dance”*).

Sus doce años de estancia fueron un cúmulo de experiencias sobre las diferentes orientaciones de la pedagogía del movimiento. Una imperturbable necesidad de aprendizaje y de renovación permanente la mantuvo más cerca de las corrientes de estilo moderno, alejándose de los modelos clásicos. Aun así, su forma de entender la expresión y la comunicación humanas le hicieron tener sensación de que todos los estilos eran una serie de “lenguajes prestados” donde el acento se ponía en la imitación de los modelos dados por los profesores a los alumnos.

Su interés por encontrar formas de trabajo más centradas en la investigación corporal le hicieron buscar por caminos más enfocados al movimiento creativo que le ofrecieron nuevas miradas. Sus referencias más importantes fueron entonces Rudolf Von Laban, y **Moshe Feldenkrais** (1904-1984), investigador de la dinámica corporal. Con este último pudo acercarse al estudio de la técnica y la metodología para la búsqueda de modelos internos.

“Fue en esos años, entre el 48 y el 50 que también conocí a Moshe Feldenkrais, en ese entonces, el comienzo de su posterior trayectoria tan ampliamente difundida en el mundo entero por sus cursos, sus libros y sus discípulos. Fue su trabajo que me dio la clave para un camino hacia la resolución del problema acerca del resultado de la copia del modelo externo, a partir de cuya liberación podía buscar el “modelo” propio. Por primera vez como bailarina, aprendí a percibir mi cuerpo, y no sólo adiestrarlo en posiciones y secuencias ajenas. Partiendo de esta percepción agudizada aprendimos a conocer nuestra realidad corporal –y no la de nuestros profesores- y más aún, emprendimos el camino hacia el desarrollo óptimo de lo que nuestro cuerpo podía lograr” (Kalmar, 2003, pp. 45).

“Gracias al conocimiento que trabé con su trabajo, me encontré por primera vez ante la promesa de poder emprender la búsqueda de la

libertad expresiva personal en el control del cuerpo para la danza”
(Kalmar, 2003, pp. 18).

Identificada con muchos de los planteamientos de Laban, se hizo defensora de tres principios fundamentales:

- El concepto de **danza libre** como la búsqueda que cada persona puede llevar adelante para encontrar su propia identidad. Una idea que se asienta en el paradigma de Laban, “personas libres en sociedades libres”.
- La **danza al alcance de todos**, tomando como idea desencadenante las clases nocturnas de la Municipalidad de Londres con técnicas accesibles a cualquier persona interesada.
- **La danza, como actividad incluida en el Currículum Escolar**, cuyo nombre en Inglaterra era el de *Danza Moderna Educativa*, considerada de gran importancia para el desarrollo de todos los niños y niñas de la Escuela Primaria.

Armada con estas bases ideológicas y una sólida formación académica, decidió volver a Argentina en 1950 ilusionada con el pensamiento de propagar todo lo que había aprendido. *“Comenzando mi labor aquí desde abajo, sin ser conocida, sin fondos, sin apoyo oficial ni privado, sin siquiera un lugar físico para enseñar lo que había aprendido”* (Kalmar, 2005, pp, 132).

Empezó por dar clases a hijos de amigos en varios locales y estudios de danza, bajo el nombre de “Danza Libre”, traducción al castellano de *Free Dance*, de Laban. Poco tiempo después, llegó a formar parte del equipo de profesores del *Collegium Musicum* de Buenos Aires, por mediación del compositor y pedagogo musical **Guillermo Grätzer** (1914-1983)⁸. Una institución nacida en 1946 y que estaría llamada a convertirse en un centro de renovación de la pedagogía musical argentina. El *Collegium Musicum*, fundado por **Grätzer**, **Ernesto Epstein** y **Erwin Leuchter**, todos ellos músicos europeos exiliados de sus países de origen, aplicó el viejo modelo de los colegios de música de los siglos XVII y XVIII, donde la gente se reunía para disfrutar del arte. Sus intenciones educativas se concretaban en su lema:

“El Collegium Musicum es reunión libre de los amantes de la música para consagrarse a ella con sinceridad y sin fines de lucro, y compenetrarse profundamente con su esencia, en procura de una elevación espiritual y de un medio de comunicación entre los seres humanos; para destruir la barrera que separa al artista del oyente, con el fin de que éste asuma un papel activo frente a la música”⁹.

⁸ Compositor y pedagogo argentino. Nacido en Viena, emigró a Buenos Aires en 1939, para huir del nazismo, donde adoptó la nacionalidad argentina. Creía profundamente en la necesidad de la música para el desarrollo del ser humano. Murió en Buenos Aires a la edad de 69 años.

⁹ Para una información más detallada se sugiere ver la página web: www.guillermograetzer.com

La actividad de esta institución incorporaba además las ideas de los "Volkshochschulen" (escuelas populares) desarrolladas por el compositor alemán nacionalizado estadounidense **Paul Hindemith** (Hanau, 1895-Franckfurt 1963). Un modelo que brindaba el acceso a la cultura a todos, incluso a las clases desfavorecidas. En paralelo a las clases de música para niños, se organizaban seminarios en los que participaban destacados compositores y profesores extranjeros y se formaban maestros de música y danza.

Cabe suponer que para Patricia Stokoe este ambiente influyera tanto en su manera de entender la pedagogía de una danza al alcance de todos como en su demostrada preocupación hacia las clases más desfavorecidas de América Latina.

Precisamente fue siendo profesora en el Collegium Musicum que, acorde con la manera de pensar de Gräetzer, decidió cambiar el nombre de sus clases de "Danza Libre" por el de "Expresión Corporal". Con ello propuso una nueva denominación para la disciplina que, con el paso del tiempo habría de ir consolidándose como concepto cargado de significación. En aquella época, no existía en Argentina ninguna actividad bajo ese nombre y hay que conceder a Patricia la capacidad para ir dándole el contenido que actualmente tiene, no exento de dificultades para su asimilación por la población en general.

"Este cambio se debió a razones de táctica y estrategia, no a una modificación de conceptos, contenidos o enfoque pedagógico de la actividad en sí. Seguí desarrollando la misma filosofía de danza, y sólo cambié el nombre, pensando que así posibilitaría el acercamiento de muchas más personas, especialmente varones. Existía entonces, un prejuicio muy fuerte acerca de la danza y el sexo masculino, y aunque hoy sigue existiendo, ya no es tan intenso como entonces" (Stokoe, 1993, pp.1).

"Esta corriente a la que he bautizado Expresión Corporal, no nace de la nada, ni de la "iluminación mía", provienen efectivamente sus raíces de la época de roturas y búsquedas europeas durante la primera mitad del Siglo XX." (Kalmar, 2003, pp. 33).

Fue por lo tanto la necesidad de huir de los tópicos del pensamiento tradicional sobre la danza lo que condujo a Patricia Stokoe a buscar otro término más ajustado con que promocionar la actividad que ella quería enseñar. Los excesivos prejuicios sociales acerca de la danza alejaban más que aproximaban a las personas a la práctica del movimiento libre. Con esa conciencia de dificultad, defendió siempre el acceso de cualquier persona con ganas de bailar, incluidos tanto los niños y niñas como las mujeres y los hombres de todas las edades. Buscaba que se entendiera la danza como un lenguaje artístico más (como la música, la plástica, la literatura, la poesía, el teatro,...) aunque comprendía que, por desconocido o poco practicado como

arte popular, se viera con cierta desconfianza, como algo ligeramente raro, elitista y hasta “peligroso”. Pensemos que esta propuesta de una “*Danza libre, en una sociedad libre, para un hombre libre*” se generó en plena época del autoritarismo del peronismo.

Insistimos en cualquier caso en la defensa que el Collegium Musicum como centro de vanguardia de la labor artística y didáctica, hizo de este enfoque de la danza, entendido como un complemento esencial para el niño y el joven en su aproximación a la música.

Precisamente, la firme apuesta de la institución dirigida por Gräetzer en la presencia de la “Expresión Corporal” dentro de la formación didáctica-musical, afirmaba más aún a Patricia en la consideración de que bailar podía ser un lenguaje más que sirviera a cada persona a encontrar su propio modo de expresarse. A fuerza de trabajo y tesón se promovió bajo su coordinación el *Primer Profesorado Privado de Formación Docente en Expresión Corporal*.

Llegó de este modo una época de afirmación y crecimiento donde sus proyectos no se reducían a la enseñanza durante las clases, sino que también creó y mantuvo un *Grupo Experimental de danza contemporánea* que puso en escena diferentes espectáculos, tanto en los conciertos del Collegium Musicum como en el Teatro General San Martín o el Rosedal de Palermo.

“Es Patricia Stokoe quien, por primera vez en el país, inicia un grupo pedagógico y artístico sobre Expresión Corporal-Danza organizando el Grupo Experimental de Danza, que tuvo el gusto de integrar junto a Inés Carretero, Laura Falcoff, Perla Jaritonsky, Regina Katz, Mónica Penchansky, Julieta Raciman, Eva Rey y Berta Roth. Este grupo se ocupaba de estudiar la Expresión Corporal y su relación con la música en especial, realizando algunos espectáculos”¹⁰.

Entrados los años 60 su colaboración con el dramaturgo y director teatral **Oscar Fessler** en el Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires (ITUBA), fundado por éste en 1959, se hizo muy significativa.

*“La Escuela de Teatro de Oscar Fessler, quien, hace 25 años atrás, aportó indirectamente a las “Técnicas de incentivación” en Expresión Corporal, puesto que yo colaboré con este gran maestro durante seis años en la Escuela de Teatro de la Universidad de Bs. As., incorporando a mi trabajo lo mucho que aprendí acerca de la conducción de actores **por motivación y no por copia de modelos**. Acordemos que enseñar danza y dirigir experiencias coreográficas por este método, no era por entonces el modo más usual de conducir las clases” (Kalmar, 2003, pp. 45).*

¹⁰ Palabras de Lola Brikman en su aportación titulada “Testimonio sobre la Expresión Corporal en los años 50 y 60 en Argentina”, en KALMAR., 2005, pp.141.

En 1967 la editorial Ricordi Americana sacó a la luz su primer libro: *“La expresión corporal y el niño”*. Una obra en un formato muy original y con espléndidas fotografías en blanco y negro de Alexander Schächter, su colaborador habitual. Su claridad documental ofrecía innumerables imágenes del sentido y las posibilidades del movimiento corporal. Parece, sin embargo, que su lectura no dejaba ver claro si se trataba de una enseñanza para la educación musical o si se orientaba más bien hacia el desarrollo de la danza.

En el año 1968 abrió en Buenos Aires su propio estudio y más tarde creó la **Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza**, donde se formaron muchos docentes que hoy continúan su labor, incluidas sus hijas, Deborah y Leslie.

Un fructífero encuentro se produjo cuando en 1971 **Gerda Alexander** (1908-1994) llegó a Buenos Aires invitada por Violeta H. de Gainza, a través de la SADEM (Asociación Argentina de Educación Musical). La creadora de la Eutonía, que presentó su trabajo en el Congreso Internacional de Educación Musical (ISME), estimuló en Patricia una profunda revisión y transformación de su método de trabajo, lo que influyó mucho en la orientación de sus prácticas y la proyección de lo que habría de ser su técnica de *sensopercepción*. Sus conversaciones alentaron sus investigaciones, pues coincidían en el modo de concebir al alumno como ser integral y en la búsqueda de un modelo interno que correspondiera a sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje.

En 1972, abandonado ya el Colegium Musicum tras casi veinte años de dedicación, pasó a ser profesora de la **Escuela Nacional de Danzas**. Así se dio paso al primer curso de especialización en Expresión Corporal y una veintena de cursos descentralizados -infantiles y juveniles- de Danza y Expresión Corporal.

En 1973, desde su propio Estudio, creó el grupo *Aluminé* (en mapuche significa “lago luminoso donde se ve profundo”) que trabajó ininterrumpidamente diez años, superando los difíciles tiempos de la dictadura militar y llegando vivo a la reestrenada democracia.

En 1980 se creó el **Profesorado Nacional de Expresión Corporal**, una formación de tres años de duración con un título reconocido oficialmente.

A medida que se diversificaba el campo conceptual y práctico, la Expresión Corporal se abría hacia dos rumbos bien diferenciados: uno hacia la Expresión Corporal-Educación y el otro hacia la Expresión Corporal-Terapia. Por esa razón Patricia anunciaba que ya no era suficiente con decir “yo hago Expresión Corporal” si no se añadía la fuente de procedencia y el área en que se insertaba (educación, danza, terapia,...).

Para ella la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza se caracterizaba por entender a la persona como “*una unidad integrada que aspira a participar en el desarrollo de un nuevo humanismo*”, concibiendo el lenguaje de la danza “*como un lenguaje patrimonio de todo ser humano encuadrado en la filosofía de la educación por el arte*” (Kalmar, 2005, 133).

“Entonces, la gran motivación de Patricia era democratizar la danza, por así decirlo, e intentar acercar a las personas a esta actividad artística como otra forma más de expresión personal, de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.

*Y para lograr esto desarrolló una metodología didáctica que implica el desarrollo de las capacidades enfocadas bajo las áreas de lo **corporal**, la **comunicación** y la **creatividad**. En donde se incentiva la identidad, la autoconciencia del alumno de su proceso como ser activo en su propia búsqueda, en el juego, la sensibilización, la observación, ser protagonista, creador y comunicador.*

Su concepto del ser humano de seres integrados, únicos y creativos y sus continuos mensajes de paz, convivencia, armonía, alegría, del goce por el juego, goce por el movimiento estaban siempre presentes en sus clases” (Kalmar, 2003, pp. 19).

Durante la década de los noventa (siglo XX), Patricia consolidaría su pensamiento en varios frentes. Su personalidad de artista, creadora, renovadora y humanista se reveló como una defensora de la Educación para el Arte, interviniendo activamente en la asociación MAEPA, Movimiento Argentino de Educación a través del Arte. Promovió una concepción de Danza personal, creativa y social, siendo una luchadora infatigable en pos de una pedagogía hacia el desarrollo de un ser humano libre, creativo y transformador. Sus enseñanzas, gracias a su obra escrita y a sus numerosos cursos ofrecidos en España, han sido un maravilloso legado para la pedagogía de la Expresión Corporal española.

Patricia falleció repentinamente en enero de 1996 en San Carlos de Bariloche.

4. PATRICIA STOKOE Y SU PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DANZA

Componer una serie de rasgos identificativos de la pedagogía de Patricia Stokoe es tratar de estructurar muchas de sus ideas. Como primer argumento de sus trabajos podríamos decir que para ella hablar de Expresión Corporal fue siempre hablar de Danza. Baste recordar que así fue como llamó a sus primeras actividades, “Danza Libre”, en justa lógica de lo aprendido durante doce años de bailarina y maestra en Inglaterra. Sin embargo, a nivel de lenguaje no será hasta el año 1984 cuando definitivamente –y así lo desvelaremos al analizar su obra escrita-

denomine su disciplina como **Expresión Corporal-Danza**. Acuña ese nombre y deja de utilizar finalmente otros usos lingüísticos como por ejemplo “*la expresión corporal concebida como danza*”.

Como nuestro esfuerzo se centra principalmente en llegar a una síntesis de su pensamiento y su obra, los principios que nos interesa explicitar son los siguientes:

**La Expresión Corporal-Danza es un lenguaje patrimonio de todo ser humano y debe ser entendido y reclamado como tal. Es por ello que debe ser puesto al alcance de todos y que los docentes debemos esforzarnos en hacerlo llegar al máximo de personas.*

“Bailar es uno de los potenciales del ser humano. Es expresar con un máximo de intensidad la relación del ser humano con la naturaleza, con la sociedad, con sus creencias, su subjetividad y aun con sus aspiraciones para el futuro. Es una de las formas de manifestarse la energía de la vida. Queremos que la gente cultive su vitalidad bailando” (Kalmar, 2003, pp. 25).

**Cada persona puede y debería encontrar su modo de bailar, entendida como la propia e individual manera de expresión y de comunicación corporal con los demás. Expresar el mundo interno con el lenguaje corporal además de poder hacerlo, por supuesto, con otros lenguajes. Perfeccionarse en el empleo de la Expresión Corporal-Danza es una posibilidad de todo ser humano, tal como mejorar en el lenguaje verbal, la literatura, la poesía, el dibujo o la música. Se trata del desarrollo del potencial humano en general y del potencial humano artístico en particular. Como un ser único e irrepetible.*

“...trabajo en la corriente de Expresión Corporal que (sí) la considera como danza, aquella que desarrolla las características personales y por eso accesibles y dentro del alcance de cada ser humano, (...) Ya que ésta será su danza, la que cada persona puede manejar. La danza pensada como un producto único, la poesía corporal de cada individuo. Sabemos que si bien todo ser humano puede ser poeta, solo algunos llegarán a ser grandes poetas. Sabemos además que los grandes poetas no están para anular a todos los poetas sino para estimularlos. La poesía está en el ser humano, en todos, no solo en los grandes. De la misma manera pensamos que la danza está en todos, no solamente en los bailarines” (Stokoe, 1990, pp.13-14).

“Lo particular de esta concepción de la EC fue el modo singular en que las reunió, ensabló y sintetizó en pos del objetivo humanista fundacional de enriquecer la posibilidad de generar danzas propias, significativas y singulares, hacia una mayor riqueza y libertad expresiva” (Kalmar, 2003, pp. 41).

**Seguir una metodología de trabajo que no transmita directamente el modelo del profesor, sino que verdaderamente sea el alumno quien pueda ir encontrando su propio vocabulario corporal con el que maneja en libertad.*

**El lenguaje de la Expresión Corporal-Danza está aún hoy silenciado y poco valorado. Otros lenguajes tienen una mayor amplificación y escucha. Se comprueba a todos los niveles de la sociedad. Nuestra sociedad, aun con ser la de la imagen, no asimila con facilidad la imagen del movimiento expresivo y la arrincona, la margina.*

La creación de la **Sensopercepción, como la primera etapa del proceso de trabajo. Entendida como una técnica de base para el conocimiento del propio cuerpo, de su afinamiento, concentración y escucha. Un trabajo que acentúa la posibilidad de una vida corporal más armónica y más gozosa, desplegando el máximo de flexibilidad tónica que cada uno logre desarrollar.*

“La Sensopercepción como práctica pretende recuperar y enriquecer la vivencia del propio cuerpo para la danza, para la vida. Es una práctica de descubrimiento y despliegue de nuestro potencial con una fundamentación teórica que puede ser abordada desde diversos campos, puestos al servicio de esta práctica que orientamos como uno de los contenidos y como técnica hacia el desarrollo de los potenciales artísticos que existen en toda persona. Suele ser la Sensopercepción de mucho interés para quien está en el campo de la música, pintura, teatro y en especial la danza y el movimiento, así como para educadores, profesionales y toda persona que desea realizar un camino de autodescubrimiento que le permita hacer florecer sus capacidades” (Gubbay y Kalmar, 1994).

“Se verán reflejados en estos ejes algunos aspectos de la Eutonía de Gerda Alexander que me fueron significativos en los cursos que tomé con ella, con Berta Vishnivetz y con Joyce Rivera” (Stokoe, 1990, pp.48).

Se refiere a temas como: sentidos, apoyos, esqueleto, piel, volumen, peso, contacto, centros reguladores de energía y tono muscular.

“Con respecto a la Educación del Movimiento, desde hacía tiempo Patricia, con su visión abarcadora, investigó diversas técnicas existentes en los años 50-70: Gimnasia Consciente de Inx Bayerthal, desarrollada en Buenos Aires por Irupé Pau, el Método Feldenkrais -el cual ya había conocido en Inglaterra antes de regresar a Argentina-, la Técnica Alexander, el Sistema Consciente de Fedora Aberastury, el Tai Chi Chuan según la Escuela de Liu Pailín y transmitida en Bs. As. por sus discípulos: Daniel Brenner, Marcela Rodas, entre otros. Fue la

actitud abierta e investigadora de Patricia la que contribuyó enormemente a abrir las puertas y valorar la diversidad de Escuelas, formaciones y corrientes que abundan hoy en nuestro país. Abrió infinidad de veces las puertas de su Estudio para que diversos profesionales e investigadores ofrecieran cursos, charlas y conferencias acerca de sus particulares trabajos. (...) Sensopercepción fue deviniendo en uno de los métodos que estimulaban tanto la autoconciencia corporal como la capacidad creativa, la riqueza en la producción de imágenes hacia el despliegue de la fantasía creadora y de la poética personal de sus alumnos” (Kalmar, 2003, pp. 42).

**La concepción ética del cuerpo y la filosofía de la Educación por el Arte que sustentó con su acción pedagógica y su investigación metodológica en pos del auténtico desarrollo personal y creador.*

“Aquí no se trata de ser o no bailarín, sino de aceptar y abrazar tu mundo corporal sensible y afectivo, de entrar en comunión contigo mismo, y desde allí despertar tus propias imágenes, metáforas y creatividad corporal. Todo esto por el simple placer de hacerlo como se dice en la filosofía de educación por el arte: “Hacer de tu propia vida una obra de arte”. Es decir: tenemos el derecho, o incluso el deber, de conocer y vivenciar todos nuestros lenguajes, y la danza está incluida (no excluida) de entre ellos” (Stokoe, 1993, pp.1).

5. LA OBRA ESCRITA DE PATRICIA STOKOE

“LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL NIÑO”, 1967.

Como ya dijimos, su primera obra publicada es *La Expresión Corporal y el niño*, en 1967. Su título ya anticipaba una estructura, un principio de metodología de trabajo sobre la base de las primeras edades, hasta los 12 años. Ya por entonces su admirada amiga Violeta Hemsy de Gainza, compañera de trabajo en el Collegium Musicum, era citada en la dedicatoria. Pedagoga musical de reconocida trayectoria profesional había publicado tres años antes el libro *La iniciación musical del niño* en la misma editorial Ricordi Americana de Buenos Aires. Dos excelentes maestras que comparten ideas y experiencias en la aconsejable obra *Patricia Stokoe dialoga con Violeta H. de Gainza*, publicado por Lumen en 1997.

La organización temática de ese libro establece dos partes: La Expresión Corporal y los Temas de Enseñanza y su Didáctica. En la primera parte se acometen las definiciones y los niveles de enseñanza en la escuela primaria, mientras en la segunda se habla del Cuerpo como organizador de los Movimientos fundamentales. Conceptos como el ritmo, la palabra, las tradiciones orales, el cuento o el espacio, la calidad de los movimientos y el camino a la creación, son los temas de trabajo.

En todo este libro se refiere siempre a la Expresión Corporal, nunca a la Danza. La estima como una parte desconocida de los programas escolares y la reivindica como formación escolar del currículum argentino. Compara la Expresión Corporal con un medio audiovisual extraordinario, donde se pone en marcha lo visual y lo auditivo, relacionándolo con las artes plásticas y la música desde un principio.

“Hemos estimado adecuada la denominación de Expresión Corporal para evitar la tan frecuente confusión con otras materias afines. Su finalidad es contribuir a la integración del ser, componiendo un todo armónico en el cual el cuerpo traduzca fielmente la faz anímica del individuo” (Stokoe, 1967, pp.9).

Para ella la EC es una puerta de acceso y de salida a las emociones y sentimientos de cada individuo. Desde un concepto de totalidad, por supuesto. Palabras ya en uso son globalidad, totalidad, educación global, integración, interdependencia,...

Sin embargo, y como en su estructura interna está organizado, se observan puntos comunes entre Expresión Corporal y Danza,

“Ahora bien, si la Expresión Corporal, como también la danza, pretende ser un movimiento artístico en busca de una forma que exprese el vivir de nuestra época, para ser auténtica debe echar sus raíces en el pueblo mismo,... y especialmente en los niños” (Stokoe, 1967, 10).

Y cuando defiende la incorporación de la Expresión Corporal en la escuela, dice:

“No creemos que la función de las escuelas primarias sea formar bailarines, pero estamos convencidos de que es derecho de todo niño recibir una enseñanza de Expresión Corporal que incorpore el movimiento como una forma más de su expresión total, es decir, funcional, expresiva, musical y creadora” (Stokoe, 1967, pp.13).

En todo el libro se comprueban las influencias de los pedagogos musicales como **Willems** y **Dalcroze**, apostando por un trabajo corporal previo al musical y rítmico-musical en el proceso de enseñanza de la música.

“LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL ADOLESCENTE”, 1974

En este libro, la estructura se hace alrededor de un tema precedente: la definición de Expresión Corporal y las etapas evolutivas de los niños entre 10-12 años. Para continuar con el núcleo fundamental, como en los trabajos prácticos.

“La Expresión Corporal es una forma de danza,(...) es un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y, como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres” (Stokoe, 1974, pp.9).

Asimismo dice sentirse deudora de las influencias que algunas escuelas han tenido sobre ella, pero deja claro que su trabajo no es *“exponente de ninguna de ellas”*. Defiende una visión de la disciplina como un lenguaje humano más y sigue reivindicando la inclusión de esta materia, a la que llama también Danza educativa creativa, en la escuela.

Presenta la materia como un compendio de valores formativos en ocho niveles:

- Físicos y anímicos
- Sociales
- Creativos
- Integrativos
- Recreacionales
- De aprendizaje
- De adaptación
- De sensibilización

“LA EXPRESIÓN CORPORAL”, 1984

Se trata de un libro de gran interés pues ensaya una metodología en cuatro etapas y un apéndice. Las cuatro etapas son razonadas en un proceso que comienza en *el despertar* como trabajo individual –de las partes a la integración de todo el cuerpo-; prosigue con el descubrimiento del otro, *la comunicación*; posteriormente el manejo y la transformación de los objetos, *la imaginación*, y por último *la expresión* como totalidad y combinación de la tres fases anteriores.

En el apéndice realiza un desarrollo del estímulo sonoro como tema de gran importancia para arropar el movimiento corporal.

En la bibliografía cita por primera vez la obra de Gerda Alexander.

“LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL JARDÍN DE INFANTES”, 1984

Es un libro de madurez –Patricia tiene ahora 65 años-, y de síntesis, escrito en colaboración con Ruth Harf. Por ello ya en su declaración de intenciones apuesta por dirigir su propuesta a un *“educador creador y crítico”*. Y se dedica con mayor profundidad que en obras anteriores a definir el concepto de Expresión Corporal:

“La expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura” (Stokoe y Harf, 1984, pp.13).

Y es en esta obra donde defiende su visión de la Expresión Corporal-Danza, cuando dice que “la expresión corporal está integrada al concepto de danza” y que “la danza es la expresión corporal de la poesía latente en todo ser humano”.

De ello deducimos que considera la Danza como una manera de orientar la expresión corporal del ser humano bajo objetivos de comunicación hacia los demás poniendo en evidencia un estado de ánimo, un ritmo interno, o crear nuevos movimientos.

Sobre la estructura o lógica interna de la actividad, se establecen cuatro fases dentro del proceso de trabajo: Investigación, Expresión, Creación y Comunicación

En este texto comenzará a dar armazón a su trabajo sobre la *senso percepción*.

“EXPRESIÓN CORPORAL. ARTE, SALUD Y EDUCACIÓN”, 1987

Es una obra compiladora de siete textos presentados en diversos encuentros y congresos. Intervenciones donde se defiende la unidad Expresión Corporal-Danza por un lado, y por otro, su dimensión artística. Una evolución que Patricia había ido realizando con el paso del tiempo, como ya se ha comentado en páginas anteriores.

Sobre lo primero, dice:

“...vuelvo a afianzar el concepto de Expresión Corporal como un nombre que fue dado en los años 50, que define una corriente dentro de la gran familia de la Danza y especialmente dentro de lo concebido como Danza Contemporánea, por ser de nuestro siglo, por identificarse con el concepto de ser humano integrado: una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y lo social” (Stokoe, 1990, pp.19).

Sobre lo segundo manifiesta su confianza en que, con el paso del tiempo, la Expresión Corporal-Danza sea considerada, con toda legitimidad, una más de las disciplinas necesarias para educar por el Arte.

“Pienso que ya es hora de levantar el estado de sitio referente a la Expresión Corporal en la escuela. Empezar a mirar con actitudes menos cerradas, para re-estructurar el área expresiva en general: expresión corporal, musical, literaria y plástica. Valorar y contemplar

en cada área todas las variantes y las diversas dinámicas para lograr su integración en un todo que es el juego creativo, pero conservando la idoneidad, personalidad y la esencia de cada uno de estos lenguajes” (Stokoe, 1990, pp.40).

6. PATRICIA STOKOE Y SU INFLUENCIA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL EN ESPAÑA

Es preciso reconocer que, mientras todo esto sucedía en Europa y en Latinoamérica, nuestro país rezongaba en el retraso y el aislamiento secular que aún hoy estamos pagando. Naturalmente en los años 40 del siglo XX no era España un destino atractivo para las vanguardias artísticas ni un foco tentador donde desarrollar nuevas ideas en el campo de la danza. Por ello, aquí dormíamos un letargo prolongado y tedioso que impidió que viéramos cierta luz hasta que no llegaron los albores de los 70.

Una de esas influencias más nutritivas fueron los libros de Patricia Stokoe editados por Paidós fundamentalmente. Por entonces, era cuando despegábamos y corregíamos algunas de las muchas lagunas educativas con una asombrosa y ambiciosa Ley de Educación de 1970 y unos programas renovados que dieron voz a muchos docentes y pedagogos con ideas claras y mucho que aportar.

El primer curso de formadores realizado en la recién inaugurada Universidad Laboral de Cheste en Valencia, auguraba un nuevo porvenir a todo el conglomerado de materias que se entendían dentro de la denominada Expresión Dinámica.

Se fraguaron allí nuevos impulsos con sorprendentes campos de actuación donde abonaron con entusiasmo profesores como **Ana Pelegrín**, **Javier Carvajal**, **Antonio Malonda** o **Tomás Motos**.

La Educación Física en España abría tímidamente una ventana al paso de la nueva Expresión Corporal. La Expresión Corporal salía de su olvido y aislamiento para entronizarse en lugares muy concretos como el INEF de Madrid. El trabajo que allí iba a desempeñar la profesora Ana Pelegrín se temía arduo y laborioso. Tránsito que cuajaría con más fuerza en 1990 cuando la LOGSE propusiera su presencia dentro de la enseñanza obligatoria tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria.

Hasta hoy muchos profesionales de la Educación Física se han formado con más o menos aprovechamiento en la materia. Pero hay que decir que todos ellos han recibido como aporte bibliográfico y sugerencia de lectura las obras de Patricia Stokoe que, al menos en el INEF de Madrid, fue siempre un faro orientador y de reflexión muy importante.

Ana Pelegrín había tenido algunos encuentros con Patricia sobre todo en el marco de la *Escola d'Expressió de Barcelona*, adonde acudía regularmente cada verano a dictar sus cursos. Lamentablemente, el año 1996, momento de su muerte, la asociación **AFYEC** tenía previsto una jornada de formación con ella, puesto que era, sin lugar a dudas, una fuente originaria de gran valor educador y orientador.

Podríamos decir que no hay Escuela de Formación de maestros y Facultad de Educación en España que no cite entre su bibliografía algunas de las obras de Patricia, considerada globalmente como la persona que se identifica plenamente con la Expresión Corporal.

Su legado en nuestro país ha dejado un lenguaje técnico que se maneja en los propios textos del Ministerio de Educación y sobre todo una metodología que confirma muchas de sus afirmaciones y propuestas. Muchas de las propuestas de los profesores se hacen desde su didáctica, aunque no sea algo consciente.

En el caso de la asociación AFYEC han sido varias las iniciativas que en colaboración con la Universidad de Salamanca han cristalizado en el acercamiento a su pedagogía. La primera, en el año 2003 donde, con motivo del *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* ya citado, pudimos atender de primera mano a la narración de su vida y su obra; como también a las propuestas prácticas que sobre Sensopercepción nos plantearon primero Deborah Kalmar y un año más tarde Leslie Kalmar en el marco de la VI Escuela de Verano "Expresión, Creatividad y Movimiento" de Zamora, en 2004.

Es parte de nuestra actividad y también una obligación profesional y moral mantener los contactos y promover actividades de colaboración que ayuden a impulsar la formación profesional y permanente en el campo de la Expresión Corporal, así como hacer la divulgación oportuna para que pueda servir a cualquier persona interesada.

Sirva este trabajo como gratitud de la Expresión Corporal española hacia una gran maestra, Patricia Stokoe.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J., y col. (1997). *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Baril, J., (1987). **La danza moderna**. Barcelona: Paidós.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (1986). Sensopercepción. En *Primer Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Artística*, organizado por el Ministerio de Cultura de Cuba, La Habana.
- Kalmar, D. (2003) Con los ojos del corazón: Aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Cretividad y Movimiento* (pp.31-47), Salamanca: Amarú.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- Kalmar, D. y Gubbay, M. (1985). La Expresión Corporal: una manera de Danzar. Danzar: Una manera de vivir", documento en *Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal*.
- Kalmar, D. y Wiskitski, J. (1997). La Expresión Corporal va a la Escuela. En J. Akoschky y col., *Artes y Escuela*, (pp. 209-258). Buenos Aires: Paidós.
- Kalmar, L. (2003). Patricia Stokoe y la Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Cretividad y Movimiento* (pp.17-30), Salamanca: Amarú.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, J., Llanos, C. y Learreta, B. (2003). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Cretividad y Movimiento*. Salamanca: Amarú.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el Docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal*. Buenos Aires: Humanitas ICSA Arte-Salud-Educación.
- Stokoe, P. (1993). Expresión Corporal-Danza: ese lenguaje silenciado. En *Revista Topía n° 9*, noviembre de 1993, pp.1.
- Stokoe, P. (1997). *Patricia Stokoe dialoga con Violeta Gainza*. Buenos Aires: Lumen, colección: Puentes hacia la comunicación musical.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1984). *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y otros (1978). *Educación y Expresión Estética*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Stokoe, P. y Schächter, A. (1984). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El Proceso de Creación en Arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Wigman, M., (2002). *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.

PÁGINAS WEB SUGERIDAS:

www.expresiva.org

www.kalmarstokoe.com.ar

www.delcuerpo.com

CAPÍTULO 5.

EXPRESIÓN CORPORAL Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Pilar Cachadiña Casco

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se desarrolló en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid entre los años 1996 y 2000, dentro de la asignaturas relacionadas con el Movimiento Expresivo y Creativo impartidas por la Dra. Ana Pelegrín y su colaborador Eduardo Castro. En ellas se llevaron a cabo una serie de performances que despertaron mi curiosidad acerca de la Creatividad y su concreción. Es entonces cuando surge la pregunta que desencadenaría esta investigación: hemos realizado unos trabajos creativos pero... ¿Se puede concretar, objetivar la Creatividad en ellos? Al responder a esta pregunta aprendería a trabajar de forma creativa la Expresión Corporal, y/o a trabajar la Creatividad desde la Expresión Corporal. Para ello me dispuse a elaborar el Marco Teórico que sostendría la investigación. En él incluiría dos grandes núcleos: la Expresión Corporal y la Creatividad. Posteriormente decidiría el Modelo de investigación a seguir, que finalmente sería el Modelo Cualitativo, y dentro de él, el estudio de casos. Contábamos con un gran número de datos, entrevistas, espectáculos tomados en vídeo, fotografías, anotaciones, grafías de movimiento, documentos... todos ellos referidos a estos cinco años en los que se desarrollaron los trabajos.

Dentro del ámbito de la Creatividad, dos aspectos eran destacados sistemáticamente por los autores especializados (Wallas, 1926; Torrance, 1969; Batato, 1974; Guilford, 1975; Barron, 1976; Maslow, 1985; Gardner, 1987; De Bono, 1995; De la Torre, 1995; Marín, 1995; Prado, 1987; Osborn, 1997; Marín y De la Torre, 2000; Root- Bernstein y Root-Bernstein, 2002): los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo. Estos eran los elementos que permitirían conocer si algo era o no creativo. Era preciso elaborar las herramientas para analizar los datos de los que disponíamos. Con ellas, demostraríamos que los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo estaban presentes en las performances, cumpliéndose las hipótesis que nos planteábamos.

Una vez hecha esta breve introducción, veamos con más detenimiento cada uno de los pasos dados para llevar a cabo esta investigación: el marco teórico, el método y la técnica, el análisis de los datos, los resultados obtenidos y las conclusiones finales.

2. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN: EXPRESIÓN CORPORAL Y CREATIVIDAD

2.1. LA EXPRESIÓN CORPORAL.

La Expresión Corporal es un ámbito trabajado desde múltiples disciplinas (social, psicológica, artística, metafísica, pedagógica). La disciplina en la que se desenvolvería nuestra investigación sería la pedagógica, el papel de la Expresión Corporal en la Educación Física con la Dra. Ana Pelegrín y su colaborador Eduardo Castro.

2.1.1. LOS PLANES DE ESTUDIO Y SUS PROGRAMAS

Comenzamos analizando los *planes de estudios*, centrándonos en las asignaturas relacionadas con la Expresión Corporal en los diferentes cursos de la licenciatura. Tuvimos que analizar dos diferentes planes: el plan de 1981, y el plan de 1996 ya que los trabajos-espectáculos de nuestro análisis transcurrían entre los años 1996 y 2000, años en los que tras estar vigente el plan de estudios de 1981, éste se extingue, dando paso al plan de 1996. Hemos de señalar que en todas estas asignaturas se encuentra como docente la Dra. Ana Pelegrín. Empezamos con el *plan de 1981*. En dicho plan, las asignaturas relacionadas con la Expresión Corporal tienen las siguientes denominaciones:

- Asignatura troncal “Expresión Dinámica”;
- Seminario optativo “Creatividad, Cuerpo y Expresión”;
- Seminario optativo “Expresión y Movimiento Creativo”;

Tras analizar los diferentes programas (González y col. 1981) advertimos que en ellos ya estaban presentes algunos de los aspectos que cobrarán especial importancia dentro de las performances que analizaríamos:

- La Creatividad como contenido teórico práctico.
- Como contenidos de Expresión Corporal: el cuerpo grupal; el Movimiento Expresivo del cuerpo; movimiento y forma; la noción de forma; y noción y elaboración de formas corporales.
- Como aspectos metodológicos: improvisación y creación; dinámica grupal; y el lenguaje de la Expresión.
- Conocimiento corporal, espacio, diálogo corporal, trabajo de grupo, equilibrio, desequilibrio, agilidad mental, e improvisación todo ello a través de una metodología creativa.

En el *plan de 1996*, las asignaturas relacionadas con la Expresión Corporal tienen las siguientes denominaciones:

- Asignatura troncal “Expresión Corporal”;

- Asignatura optativa de primer ciclo “Expresión y Creatividad en el Movimiento”;
- Asignatura de libre elección de segundo ciclo “Tendencias en Expresión y Danza”.

También en sus programas (González y col. 1981; González y Pelegrín 1996; López y Pelegrín, 1996) encontramos aspectos de especial importancia para esta investigación:

- La experiencia personal vivencial y educativa da sentido a la actividad.
- El proceso de aprendizaje se basa en la experiencia individual y grupal.
- El cuerpo como eje central y medio de desarrollo de la Creatividad grupal.
- Incorporación de la expresión musical como apoyo y fundamento de la danza.
- El desarrollo de la Expresividad y Creatividad individual y grupal.
- El trabajo de la Danza y la Expresión como fundamento metodológico.
- La improvisación como técnica expresiva.
- La dinámica de los grupos de Expresión.
- El análisis de la acción expresiva, significaciones, significantes y significados.
- Actividad Física Expresiva y cultura contemporánea en relación con las artes y la sociedad.
- La relación del Movimiento Expresivo con otras artes expresivas para enriquecer las posibilidades de comunicación.
- Uso de la danza para conjugar las aportaciones del Movimiento Expresivo y otras artes expresivas.
- Interrelacionar lenguajes expresivos; conocer y experimentar los elementos básicos de la danza contemporánea; y aplicar técnicas a los Procesos Creativos en la coreografía.
- La vivencia y exploración del movimiento corporal; la música y la emoción; el cuerpo y la metáfora en movimiento; la poesía visual, las técnicas básicas de danza contemporánea y el diseño coreográfico.

Tras analizar los programas pasaríamos a centrarnos en la forma de trabajo y el sentido de la Expresión Corporal para la Dra. Ana Pelegrín, ya que ella había sido la promotora y realizadora de los trabajos que analizaríamos en la investigación.

2.1.2. LOS NÚCLEOS REFERENCIALES PARA EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Comenzamos plasmando lo que para la Dra. Ana Pelegrín conforman los núcleos referenciales para el estudio de la Expresión Corporal. Estos son el Núcleo Estético Artístico, el Núcleo Filosófico y de las Ciencias Sociales, y el Núcleo Psicológico y Terapéutico. Veamos de forma resumida lo que incluye en cada uno de ellos.

En el “Núcleo Estético Artístico” incluye la danza, el mimo y la dramatización. Destaca aquí la necesidad de obtener una adecuada y precisa comunicación entre quien expresa y el destinatario receptor. Para ello se precisa de una sintaxis del lenguaje corporal. Destaca a Arnold (1991) como autor que trata diferentes aspectos de esta sintaxis. Sintetiza los antecedentes en el contexto histórico de escuelas y tendencias de danza expresiva, dramatización y mimo, que influyen en la pedagogía de la Expresión Corporal para su comprensión en el campo educativo. Estas son:

- En la Danza del siglo XX presenta “nombres de creadores cuyo legado Creativo influye en la metodología expresiva”. Encontramos a Isadora Duncan (1878-1927), Emile Dalcroze (1865-1950), Rudolf Von Laban (1879-1959) y Mary Wigman (1886-1973).
- En la Dramatización sitúa los antecedentes en Stanislavski, Copeau, Bing, y Dullin. Chancerel, discípulo del “Vieux Colombier” continúa con su práctica basada en la búsqueda de la expresión corporal y verbal, en la improvisación creativa. A su renovación se sumaron más tarde Small y Dastè. Dobbelaire y Barret desarrollan el juego entendido como nucleador de propuestas dramáticas, de libre expresión, de interrelación del lenguaje corporal, verbal, plástico, sonoro y simbólico. También propulsan esta línea el italiano Pasatore y Aymerich en la escuela de expresión de Barcelona. Etienne Decroux se centra en la búsqueda y metodología sobre la expresividad corporal, la idea de arte expresivo del cuerpo sin apoyatura de la palabra, del *Mimo*. “En la década de los sesenta dos discípulas bajo el nombre artístico de Pinok-Matho (Bertrand y Dumont, 1972) recrean en escena sus postulados y posteriormente la aplicación del mimo y expresión corporal en la escuela”.

En el “Núcleo Filosófico y de las Ciencias Sociales” incluye a la filosofía, la antropología y la sociología de la comunicación no verbal-semiótica. Todas ellas como disciplinas que han indagado en el cuerpo y su imagen, sus formas de comunicación, como elementos de estudio.

En el “Núcleo Psicológico-Terapéutico” incluye a la Psicomotricidad Relacional, la Eutonía, las Terapias Corporales alternativas, la Danza terapia y el movimiento de la Gestalt como elementos de comunicación e interés social, así como posibilitan la realización de terapias corporales.

Veamos ahora el concepto de Expresión Corporal para la Profesora Pelegrín, y como plantea los componentes curriculares más significativos: los objetivos, contenidos, estilo docente y evaluación.

2.1.3. CONCEPTO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y SUS COMPONENTES CURRICULARES MÁS SIGNIFICATIVOS: OBJETIVOS, CONTENIDOS, ESTILO DOCENTE Y EVALUACIÓN.

En la publicación *Personalización en la Educación Física*, Pelegrín escribe sobre Expresión Corporal. Define “*Expresar como exteriorizar un estado interior*”. Para ella “*La capacidad expresiva de lo corporal es la manifestación comunicativa de la persona*” (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 337).

Para ella, en el trabajo de Expresión Corporal, se manifiestan, confluyen, e interrelacionan los Lenguajes Expresivos

- Antropología del movimiento: Danzas rituales; Danzas tradicionales; Acrobacias; Juegos; Luchas.
- Artes sonoras.
- Artes deportivas: Patinaje Artístico; Gimnasia Rítmica.
- Artes del Movimiento: Danza Contemporánea; Danza Teatral; Teatro Gestual; Mimo.
- Artes visuales plásticas y aplicadas: video; cine.
- Artes Escénicas: Juego Dramático.
- Artes Literarias.
- Psicología: terapia del movimiento.
- Comunicación Social: lenguaje no verbal.

Partiendo de ellos, se plantea un “*proyecto de Creatividad de Expresión Corporal con el objetivo fundamental de desarrollar personalidades creativas a través del estímulo de la expresión, desbloquear, encauzar, expandir los cauces expresivos*”. Lo lleva a cabo a través de un “*encauzamiento pedagógico Creativo*”, atendiendo a los “*factores, índices de la Creatividad y los Procesos Creativos, teniendo en cuenta los contenidos y procesos básicos de la Expresión Corporal*” (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 49-50).

Ella desarrolla el trabajo de Expresión Corporal “*entretejiendo la siguiente red conceptual*:

- *Factores o Indicadores de la Creatividad: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad;*
- *Proceso Creativo.*
- *Inteligencias múltiples (Gardner, 1995):*
- *Lingüística, Musical, Cinético Corporal, Interpersonal, Intrapersonal, Espacial, Lógico-Matemática.*
- *Pedagogía / Didáctica:*
- *Espacio; Ritmo: intensidad, velocidad, duración, pausa; plástica corporal (forma), conciencia corporal*”. (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, 50).

A la hora de hablar de la Creatividad, la Profesora Pelegrín, destaca la importancia de las Inteligencias Múltiples en el desarrollo de la capacidad

creativa del sujeto que estamos educando. Considera que Gardner, (1995) ha realizado una fundamental aportación sobre arte y educación creativa.

Veamos ahora los objetivos de la Expresión Corporal para la Profesora Pelegrín. *“Resalta siempre el objetivo fundamental: desarrollar personalidades creativas a través del estímulo de la Expresión. Desbloquear, encauzar, expandir los cauces expresivos...Planteo un encauzamiento pedagógico Creativo: atendiendo a los factores, los índices de la Creatividad (fluidez, flexibilidad, elaboración o composición, originalidad) y los Procesos Creativos”* (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, 50).

En cuanto a los *contenidos*, para esta profesora el contenido a destacar dentro de la Expresión Corporal es la interrelación de lenguajes expresivos. Para ella un obstáculo a dominar y vencer es la especificidad de los campos. Para ello se busca una zona de acuerdo. Se centra el intento de experiencia de interrelación de los lenguajes expresivos en las siguientes figuras:

- *“Verbales (la comparación, el como si, la analogía, la metáfora), a través de la interrelación de las artes literarias y corporales.*
- *Plásticas (diseño de figuras y formas corporales), a través de la interrelación de las artes plásticas y la plástica corporal.*
- *Figuras del movimiento (el círculo, el giro), a través de la interrelación de lenguajes, el movimiento, el giro, el círculo. Textos, poemas y música”* (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 55).

En cuanto a su *estilo docente*, a la actuación pedagógica en Expresión Corporal, ella señala que:

“la difusión de las distintas tendencias se realiza a través de talleres, cursos intensivos, prácticas en creación de espectáculos, grupos de improvisación provenientes de la danza, el teatro, el teatro danza y las terapias corporales. En algunos casos se reduce a una repetición de ejercicios y práctica o bien se encamina a la exploración y creación libre... Hacia 1970 se abre la escuela a la Creatividad, y se incluye en el currículum en la Reforma Educativa de 1970, en los planes de formación de educadores de Educación Física... En el ámbito pedagógico se favorece la afectividad y lo simbólico, impulsando el reconocimiento del gesto y movimiento propio; la posibilidad de interrelación creativa con el otro. Se rige fundamentalmente por la idea de autoexpresión y espontaneidad en dos niveles interactivos: espontaneidad inicial y espontaneidad iniciada”. (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 346-347).

Para Pelegrín, entre los elementos fundamentales en la Didáctica Expresiva están:

- *“La conciencia y sensibilización del cuerpo.*

- *La conciencia y exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio.*
- *La exploración y ampliación de la percepción sensorial y la plástica corporal.*
- *La vivencia y experiencia de la expresividad como comunicación personal e interrelación” (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 349).*

“En el desarrollo de una transmisión educativa, la técnica de la improvisación (Pelegrín, 1978; Haselbach, 1979) es un instrumento corporal básico, cauce y graduación de un proceso donde suelen conjugarse diferentes niveles comunicativos y expresivos...La Expresión Corporal, y el movimiento Creativo requiere en el hacer corporal, la vivencia [Santiago, 1985], el entrenamiento [Bossu y Chalaguier, 1986], la creación individual y grupal [Bertrand y Dumont, 1976; Bergé, 1977], al mismo tiempo que la capacidad de verbalizar, comentar la vivencia, describir la situación experimentada y analizar el “vocabulario” gestual expresado [Pelegrín, 1978]; la comprensión y práctica de movimientos básicos y la creación de secuencias [Laban, 1987, Shinca, 1989]; y la relación con otros elementos expresivos...A través de la educación del movimiento Creativo, de la expresión Corporal, se constituye un proyecto educativo para potenciar la formación integral de la persona y el grupo... La vivencia parte de la búsqueda de la sensación, la invención y la imaginación en sí mismo; es la traducción interna de un pensamiento en acción...El diálogo con el propio cuerpo y con otros es una permanente ampliación del pensamiento-acción transmitido en el lenguaje no verbal que lleva a la búsqueda de la interrelación con el otro, con el grupo, con la intención de compartir un estado interior emocional, imaginativo” (Pelegrín, en García Hoz [dir.] 1996, pp. 350-353).

Veamos ahora como aborda *la evaluación*. Siguiendo a Marín “*en el caso de la Creatividad, tanto la investigación como la evaluación, están rodeadas de grandes incertidumbres y no pocos problemas*” (Marín 1995, pp. 171). Afirma que:

“el problema esencial es lo que hemos de evaluar. La evaluación de la Creatividad supone la determinación (descripción, medida) de una realidad (conducta o producto)...Si preferimos la validez de criterio, necesitamos saber exactamente las conductas que implican la Creatividad, con objeto de determinar el punto de partida y evaluar asimismo el resultado final para comprobar si fue eficaz nuestra intervención educativa... La cuestión está en si la Creatividad es un concepto unitario o por el contrario hay que hablar de Creatividades en los diversos campos, científico, tecnológico, artístico, político, social, etc. En cualquier caso hay que precisar las conductas y los criterios” (Marín 1995, 173-174).

Partiendo de la dificultad que supone la evaluación de la Creatividad, veamos cómo la Dra. Ana Pelegrín procede en el tema de la evaluación en su ámbito de trabajo. Estas reflexiones fueron emitidas por ella, y fueron recogidas en forma de anotaciones que quedan reflejadas en los anexos de la Tesis Doctoral. Al preguntar a la Dra. Ana Pelegrín, qué es para ella la evaluación y qué elementos utiliza para evaluar a sus alumnos, responde:

“Esa cuestión es una cuestión difícil. Utilizo los Indicadores de la Creatividad para evaluar. Los sucesos en Creatividad son comparables, pero no medibles. No existe una escala con la que puedas valorar definitivamente el trabajo de una persona. Puedes comparar el como empezaron, y dónde llegaron, pero sobre su propia evaluación, es lo que yo compruebo. Trato de observar, de ver cuál ha sido ese proceso, si los Indicadores indican si hay originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración en lo que los alumnos – personas hacen en las tareas propuestas” (Anexo II, pp. 3).

Otra cosa importante para ella son las emociones. Veámoslo en sus palabras:

“Las emociones puedes comprobarlas por manifestación, si se establece el tiempo como duración, como desarrollo. Veo a lo largo del tiempo los grados de visualización, analogía, brainstorming del movimiento, la ideación del espacio-tiempo, si descubren el ritmo corporal interno que pueden unir al externo-percutivo. El cuerpo, al moverse, en el espacio-tiempo produce música, por tanto, ritmos y pasos a emociones. Es el ritmo corporal” (Anexo II, pp. 3).

Ella destaca la importancia de la elaboración:

“Importante es la elaboración, para que no se enmarañen. Para ello tenemos la noción de secuencia, el principio, desarrollo y final, y eso se mide en la duración, y es comparable a la imaginería corporal.

No hablamos de codificación, sino de sensibilización, educación sensible del cuerpo con aspectos técnicos: la técnica de la Expresión Corporal, que es saber manejar el cuerpo en el espacio-tiempo, que el cuerpo haciendo suyo los elementos espacio-tiempo, que son los contenidos de la Expresión Corporal” (Anexo II, pp. 3).

La originalidad tengo que verla desde un punto de vista educativo adulto y no artístico. Lo que para unos es original, para otros, puede no serlo. Sin embargo, para los alumnos es lo primero que ven en ese sentido, es original. Entonces hay que tratar de no producir ruptura, sino sorpresa sobre un hecho inusual” (Anexo II, pp. 3-4).

También trata de darle elementos al educando, para que los siga transformando:

“He de estar muy concentrada en la observación, y en ver como de cada misma observación hay un desarrollo. Esto le demanda una gran cantidad de energía, mucho esfuerzo en cada uno de mis alumnos y alumnas. Pero cuando amas lo que haces es un puro y constante crecimiento. Dar clase te lleva mucha energía, pero los alumnos y alumnas te devuelven con el cuerpo emoción y espacio. La energía se envía con propuestas que son desarrollos de múltiples maneras” (Anexo II, pp. 4).

Además va haciendo los controles de una evaluación continua, a través de diferentes elementos:

“En unas ocasiones, diarios, otras diccionarios ilustrados, en otras otros muchos tipos de trabajo. Se trata de que se apunten a sí mismos en la construcción de sí mismos desde su propio apunte. Los diarios íntimos de sensaciones, los diarios de contenido, los no verbales, la visualización de conceptos... en todos los trabajos están la imagen, con diferentes elementos como collages, posters.

Se trata de que las manos trabajen con la materia, son todo ello formas de escritura en el espacio. Desarrolla su escritura verbal contenida en un libro objeto – artesanal. Todos los libros que los alumnos elaboran son diferentes. Cuando se pide uniformidad, regularidad, eso no es Creatividad. En Creatividad se valora la diferencia, la originalidad, el amor, el que cada uno pone en lo que hace” (Anexo II, pp. 4).

Para la valoración de los trabajos establece una dinámica grupal, en la que se reúne con sus alumnos, y se muestran los trabajos unos a otros:

“El grupo valora el tiempo dedicado a cada trabajo y se sorprenden, respetan y admiran. Entonces el tiempo adquiere un valor, produce admiración, llega el respeto. Todas ellas son partes muy importantes sobre la dinámica grupal y la autoestima personal y del grupo, que es lo corpóreo y el tiempo corpóreo de un objeto como prolongación de uno mismo, como lo es para el artista, es una prolongación de tus emociones, están orgullosos de su creación, devuelve el orgullo de un trabajo realizado por que sí. Les hace sentirse artistas.

Y precisamente si hay algo que los humanistas han buscado para la educación es el bienestar de las personas. Los humanistas persiguen el ‘bien guiar’. La educación es precisamente eso, el ‘bien guiar’, persigo eso, el conocimiento y reconocimiento de ellos mismos para su vida” (Anexo II, pp. 4-5).

Hasta aquí hemos tratado el primer gran núcleo del fundamento teórico de la investigación en el que hemos tratado la Expresión Corporal en el INEF

de Madrid. Pasemos ahora a ver el segundo gran núcleo de este fundamento teórico: La Creatividad.

2.2. LA CREATIVIDAD.

Dentro de la Creatividad tratamos, en primer lugar, el concepto de dicho término. Comenzamos por las *definiciones* que de éste término dan los diccionarios más destacados y enciclopedias especializadas, así como el concepto de Creatividad que los especialistas en la materia emiten. Por otro lado, tratamos el marco conceptual en el que se inserta el término Creatividad. Después se describe la evolución de los estudios en Creatividad, se trata el papel de la Creatividad en Educación, y se aborda el concepto de Creatividad desde su perspectiva educativa en el ámbito de la Expresión Corporal en Educación Física. Finalmente tratamos dos aspectos fundamentales dentro de la Creatividad, y de la investigación: los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo.

2.2.1. DEFINICIONES DEL TÉRMINO CREATIVIDAD

Tras consultar diccionarios y enciclopedias destacados, todos ellos coinciden en incluir en la definición de Creatividad términos como *nuevo, imaginación, invención y divergencia*. Por su parte, autores especializados en la materia resaltan ciertas características dentro de las definiciones que dan de este término. A modo de síntesis las exponemos en el siguiente cuadro:

CUADRO 1. Características destacadas de las definiciones de Creatividad según autores especializados. (De la Torre 1993).

AUTORES DE LA CREATIVIDAD	CARACTERÍSTICAS DESTACADAS DE SUS DEFINICIONES.
Thurstone (1952)	Novedad del producto creado, tras ser ideado, verificado y comunicado.
Murray (1959)	Resultado no conocido, siendo esto valioso y nuevo.
Rogers (1959)	Novedad del producto, que surge de relacionar otros productos. Esto hace al individuo único, y la diferencia en el uso de los elementos que le rodean.
Parnes (1962)	Encontrar relaciones diferentes para crear nuevos productos.
Stein (1967)	Obra personal útil en un contexto social determinado.
Fernández (1968)	Originalidad del producto.
Guilford (1971)	Carácter destacado del resultado generado, y el número de respuestas dadas.
Oerter (1971)	Producción de lo nuevo y valioso.
Aznar (1973)	Novedad y las relaciones inusuales.
De Bono (1974)	Forma peculiar de pensamiento del individuo.
Torrance (1976)	Búsqueda de soluciones, y producción y emisión de los resultados.

AUTORES DE LA CREATIVIDAD	CARACTERÍSTICAS DESTACADAS DE SUS DEFINICIONES.
McKinnon (1977)	Novedad, la eficacia, la elaboración y la aplicación. Supone un proceso y un producto.
Arnold (1991)	Novedad relativa y el valor y conveniencia del producto.
Gervilla (1992)	Capacidad para generar algo nuevo.
Prado (1993)	Protagonismo de la persona en el acto Creativo, y las técnicas de estimulación utilizadas con las personas.
Barron (1995)	Respuesta inusual y adaptada.
Marín (1995)	Novedad y el valor de lo creado.
Gardner (1998)	Productos novedosos, dentro de un contexto determinado.
De la Torre (2000)	Ideación y comunicación, como síntesis del Proceso Creativo.

En estas definiciones destacan términos como *novedad*, *producto*, *contexto determinado*, *valor*, *elaboración*, *relaciones inusuales*, y *utilidad*. Pasemos a ver el marco conceptual en el que se inserta dicho término.

2.2.2. MARCO CONCEPTUAL DE LA CREATIVIDAD: DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD, SISTEMAS Y/O MODELOS, PROGRAMAS, MÉTODOS, TÉCNICA/S Y ACTIVIDADES CREATIVAS

Marín y De la Torre (2000) establecen un marco conceptual de la Creatividad en el que delimita los aspectos dentro de los cuales cabe hablar de actividad creativa señalando que ésta es intrínsecamente humana; intencional, direccional, se propone dar respuesta a algo; tiene carácter transformador; es comunicativa; es la capacidad del hombre para producir resultados de pensamiento que sean sencillamente nuevos y originales. Propone un modelo en el que se contemplan cuatro dimensiones o enfoques de la actividad creativa:

- I. “Categorías Didácticas (complejidad)”,
- II. “Contenido (ámbito de aplicación)”,
- III. “Modalidades del proceso”,
- IV. “Nivel transformador”. (Marín y De la Torre 2000, pp. 29-34).

Elaboran este modelo como respuesta a la “preocupación por sistematizar las acciones encaminadas a la estimulación creativa. El corpus que reúne ese conjunto de saberes y de aplicaciones es la **CREÁTICA**. La **Creática** tiene carácter mediacional respecto a la Creatividad” (Marín y De la Torre 2000, pp. 36). A continuación describe con más detalle las categorías didácticas (sistemas, programas, métodos, técnicas y actividades), ya que son términos de uso habitual en el quehacer profesional de docente. Concreta el desarrollo de un modelo Creativo en los siguientes aspectos:

- *Un Sistema que legitima la acción*
- *Un Programa que desarrolla la acción*
- *Un Método que organiza la acción*
- *Una/s Técnica/s que llevan a cabo la acción*

- *Unas Actividades que ponen en acción*” (Marín y De la Torre 2000, pp. 37-38).

Ahora bien, ¿cuándo un sistema, programa, método, técnica o actividad son Creativos? ¿Qué los caracteriza? Comenzamos a responder a esta pregunta a través del siguiente cuadro:

CUADRO 2. Dimensiones de la Creatividad. (Marín y De la Torre 2000, resumen de las páginas 37-89). (Tomado de Cachadiña, 2004. pp. 105)

SISTEMA / MODELO ↓	<ul style="list-style-type: none"> · Conjunto de elementos ordenados y cohesionados entre sí, interrelacionados e interactuantes con miras a la capacitación y desarrollo del potencial Creativo. Modelo teórico. Herramienta del pensamiento para generalizar determinadas propuestas. · Conjunto de elementos con unos rasgos específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Estructura: coherente, abierta, autónoma, autorregulada, flexible. - Finalidad: necesidades personales, estrategias cognitivas, pluralidad de niveles, pluralidad de ámbitos, optimización. - Funcionamiento: iniciativa, regulación interna, autoperfectivo, flexibilidad aplicativa. · Se aplican a diversos ámbitos: educativos, terapéutico y clínico, explicativos del fenómeno Creativo, expresión estética, organizativo, persuasivos,
PROGRAMA ↓	Inspirados en los sistemas / modelos, pero de menor amplitud, que añaden al diseño su realización. Cuatro componentes básicos: <ul style="list-style-type: none"> - Los propósitos, - Los contenidos, - Los medios, - La regulación o procedimiento evaluativo.
MÉTODO ↓	Trayectoria o camino a seguir para conseguir un fin determinado. Se refiere a proceso mental, de estrategia cognitiva. Da respuesta a cada situación, adecuándose a ella. Características: <ul style="list-style-type: none"> - Generalidad, - Amplitud, - Heterogeneidad de sus procedimientos, - Indeterminación de los pasos a seguir. - Diversificación, - Independencia respecto a los problemas. Según autores, encontraremos diferentes clasificaciones de métodos Creativos.
TÉCNICAS ↓	Estrategias concretas o modos de proceder valiéndose de pasos o fases debidamente organizadas y sistematizados para alcanzar los objetivos propuestos. Los Componentes o dimensiones de una técnica creativa son: <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos teóricos, que la legitiman. - Objetivos específicos, que la orientan. - Aplicación, que la conforma. Se clasifican: <ul style="list-style-type: none"> • En base a un criterio extrínseco: <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamiento de los sujetos, - Nivel formativo del sujeto, - Ámbito de aplicación disciplinar, - Orientación creativa. • En base a un criterio intrínseco: <ul style="list-style-type: none"> - Finalidad: autorreferenciales, heurísticas, ideación, representación, sensibilización. - Proceso metodológico: analógicas, antitéticas, aleatorias, oníricas, multilógicas. - Función-producto: intuitivas, analógicas, asociativas, metamórficas, inferenciales. - Nivel Creativo: actitud emergente, innovadora, inventiva, productiva, expresiva.
ACTIVIDADES	Son los ejercicios concretos, las actividades, las tareas. Van dirigidos a la estimulación creativa. Sus elementos básicos son: <ul style="list-style-type: none"> - El propósito, - El contenido, - El desarrollo.

Veamos ahora la evolución de los estudios en esta materia.

2.2.3. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS EN CREATIVIDAD

Siguiendo a Guilford (1994) se establecen dos periodos que sintetizamos en el siguiente cuadro:

CUADRO 3. Evolución de los estudios en materia de Creatividad (Guilford, 1994) (resumen de las pp. 9 a 23). (Tomado de Cachadiña, 2004. pp. 121)

La Creatividad desde Galton, hasta 1950.	<ul style="list-style-type: none">· Galton realiza un estudio sobre los hombres dotados de genialidad, para entender el determinismo hereditario de las obras de creación.· Los psicólogos científicos no encaran los problemas propios de la Creatividad. Denominan la Creatividad como “imaginación” o “imaginación creadora”. La corriente conductista ocupa toda su atención.· Sólo dos escritores, Schoen (1930) y Guilford (1939,1952) continuaron con el tema de la Creatividad.· Los test de inteligencia se centran en predecir el rendimiento escolar, y no a valorar las ideas nóveles del sujeto. Las pruebas de ingenio diseñadas no son satisfactorias para el ámbito de la Creatividad. La Creatividad no es valorada en las escalas de inteligencia.· Otros investigadores procedieron a hacer algo por sí mismos (Wallas, 1926; Hadamard, 1945; Rossman, 1931; Ghiselin, 1952; Lehman, 1953; Dennos, 1956). Señalan la existencia de distintos pasos que suceden en el curso del hecho Creativo: preparación, incubación, iluminación, elaboración (Wallas, 1926).
La Creatividad desde 1950.	<ul style="list-style-type: none">· La producción de publicaciones sobre Creatividad aumentó entre 1930 y 1940, debido a la exigencia en investigación y desarrollo provocada por la II Guerra Mundial.· Surge la obra de Osborn (1953) “Imaginación Aplicada” con inmediata repercusión.· Se lleva a cabo una enérgica actividad de investigación. Se comienza con las características de las personas dotadas de reconocida capacidad creadora.· Se desarrolla una teoría general de la inteligencia y sus componentes, la “Estructura del Intelecto”, publicándose los resultados en “La naturaleza de la inteligencia humana” (Guilford, 1975).· Las aptitudes que tienen mayor importancia en relación al Proceso Creativo, están dentro de dos categorías: las aptitudes de producción divergente, relacionadas con la producción de ideas, y las aptitudes de transformación, relacionadas con la capacidad de producir formas y pautas nuevas según lo que uno conoce.

Pasemos a ver el papel de la Creatividad en la Educación.

2.2.4. PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN

Comenzamos con una introducción histórica, destacando luego su *resonancia en el arte* de los siglos XIX y XX y su papel en las *pedagogías* del siglo XX. Después autores destacados en el ámbito señalan su posición respecto al papel que ocupa la Creatividad en la Educación.

Comencemos con la *introducción histórica*. Siguiendo a Laferrière y Motos (2003) el término Creatividad

“ha ido adquiriendo multitud de enfoques y significados a lo largo de la historia. Platón concibe la creación como la ‘cosa antes que la cosa’,

inspiración divina ineluctable. Sin embargo, Aristóteles asocia los objetos del pensamiento a los objetos de la naturaleza. El cristianismo explica el origen de toda vida abordando directamente la intangibilidad del proceso de creación, que solo se puede adjudicar a Dios, y por extensión, al espíritu divino de cada cual. La repercusión de esta concepción filosófica se extiende hasta la actualidad. Los escolásticos, en la Edad Media en Occidente, a la hora de racionalizar lo que pudiera ser el origen de la creación, siguieron a Aristóteles y se centraron en los parecidos y las diferencias entre los objetos. Estos filósofos académicos, primera formulación de una pedagogía escolar, paradójicamente hablaban de 'ver con los ojos del espíritu'. Más tarde, en los siglos XVII Y XVIII, los naturalistas retomaron esta concepción, y, con la ayuda de las ideas y enseñanzas de Descartes, centradas en la razón, desarrollaron las grandes clasificaciones de la 'Historia Natural' que la enciclopedia de Diderot nos legó. Este pensamiento lógico, cuya fundamentación abastecerá a la informática en el siglo XX, puede ser reconocido como el origen de la Creatividad en tanto que aptitud para captar semejanzas o identificar analogías. La creación en este tiempo es una cuestión de razón. No se admiten lazos directos que la relacionan a la imaginación. Pascal sigue este razonamiento afirmando que la imaginación es el nido del error y de la falsedad, de 'loca de la casa', como la habían bautizado los moralistas clásicos españoles". Motos (Laferrière y Motos 2003, pp. 41).

Continuamos con el planteamiento de diferentes autores destacados en el ámbito de la Creatividad y la Educación. Postman y Weincartner se refieren a una nueva pedagogía, *"la pedagogía de la divergencia, de la Creatividad. Sostienen que la nueva educación tiene como finalidad el desarrollo de un nuevo tipo de persona, que como resultado de la adquisición de una serie diferente de conceptos, posea una personalidad activamente investigadora, flexible, creadora, innovadora, tolerante y liberal, que pueda enfrentarse a la incertidumbre y a la ambigüedad sin perder el norte; que pueda formular nuevas significaciones viables con que encararse a los cambios ambientales que amenazan la supervivencia individual y mutua"* (Postman y Weincartner 1973, pp. 237).

Torrance y Myers señalan a la enseñanza como ocupación creativa. Menchén, Dadamia y Martínez proponen entre los *"objetivos generales de la Educación Creativa una mentalidad sustentada en un pensamiento divergente, instaurar en los sujetos una actitud positiva frente al cambio, bien como protagonista o productor del cambio. Esto precisa como complemento la generalización de la flexibilidad mental, requerida por el mismo cambio; una información lo más amplia posible que sirva como punto de partida o instrumento para el continuo aprendizaje. Esta información habrá de consistir, más que en un cúmulo de conocimientos, en el dominio de las instrumentalidades. Paralelo con las dos ideas anteriores ha de figurar como*

objetivo básico de la Escuela Creativa un profundo respeto por la persona humana” (Menchén, y col. 1984, pp. 60-62).

Arnold entiende por *“conducta creativa en las escuelas las que van encaminadas a aquellas producciones que son nuevas sólo en relación a la experiencia anterior del individuo. La Creatividad es conveniente porque contribuye a promover la libertad y la autonomía individuales, la búsqueda de autorrealización y de identidad personal”* (Arnold 1991, pp. 120). Marín sostiene que *“la educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la Creatividad... La cultura ya no es sólo cuestión de asimilación y repetición de viejos patrones. Se nos exige integración personal, activa participación y hasta sentido responsable para iniciar senderos nuevos, más exigente y valiosos ...Se trata sencillamente de que cada cual produzca, invente y mejore su entorno, movilizándolo todas sus energías. Y nadie puede negar que tenga muchas posibilidades que no han sido puestas suficientemente en juego. Porque no se les dio oportunidad en el sistema educativo, ni menos en la vida profesional... La Creatividad empuja a que cada cual se proyecte en plenitud, desde la dimensión más radical de sí mismo”* (Marín 1995, pp. 17-18).

Veamos ahora que se concreta sobre la figura del profesor y la Creatividad. Menchén propone los siguientes principios de la escuela creativa:

CUADRO 4. Principios de la escuela creativa (Menchén 1998, pp. 182).

Principios	Sentido	Notas singulares
“Espontaneidad	“Manifestar con libertad ideas, opiniones y experiencias.	<ul style="list-style-type: none">• “Confianza.• Seguridad.
Dialoguicidad	Establecer comunicación interpersonal a todos los niveles.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en equipo.• Saber escuchar.
Originalidad	Aceptar todas las ideas por extravagantes que sean.	<ul style="list-style-type: none">• Tolerancia.• Respetar las ideas de los otros.
Criticismo”	Dudar de la veracidad de los mensajes que recibimos”.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud constructiva.• Autodisciplina”.

Torrance y Myers sostienen que

“los profesores por la propia naturaleza de su profesión tienen que comportarse en la forma característica de la persona creativa. Deben darse cuenta de lo que sucede en la clase y ser sensibles a ello. A fin de ser eficaces, deben percibir las necesidades de sus alumnos y conocer aquello por lo cual se sienten motivados y capacitados para aprender. Han de ser flexibles, capaces de enfrentarse constructivamente con hechos imprevistos, con cambios de última hora en programas y planes, y con nuevas situaciones que se originan en las actividades de sus alumnos y desconciertan a la dirección... Deben ser espontáneos, capaces de reaccionar rápidamente y con confianza ante los

acontecimientos. También han de ser originales en su manera de pensar. Dado que ningún autor, profesor de colegio o de universidad, o inspector puede predecir la identidad y naturaleza de la casi infinita variedad de factores presentes, incluso en las situaciones más comunes de enseñanza-aprendizaje, los profesores no pueden circunscribirse a una línea de conducta que otros han trazado por ellos: se ven constantemente obligados a adaptar y crear materiales, a diseñar nuevas técnicas y a responder a lo imprevisto...Además, los profesores, con frecuencia, deben ser intuitivos en sus juicios y confiar en sus corazonadas. En muchas ocasiones no hay tiempo para un análisis detallado de una situación que exige acción inmediata". Torrance y Myers (1976, pp. 23-25).

Para Menchén este es el perfil del profesor Creativo:

CUADRO 5. Perfil del profesor Creativo (Menchén 1998, pp. 187).

Características	Ámbito
Educar en la libertad y para la libertad.	La libertad es vivir su propia vida sin interferir la libertad de los demás.
Educar en el amor.	El alumno no sólo tiene derecho a ser instruido, sino tiene derecho a ser amado.
Fomentar la autodisciplina.	Hay que desarrollar desde pequeño los valores de responsabilidad y participación.
Trabajar todos los canales de comunicación.	Estimular los distintos tipos de expresión (imágenes, gestos, palabras, etc.).
Estimular el interés por descubrir e investigar.	Los verdaderos conocimientos que se aprenden son aquellos que el niño descubre por sí mismo.
Estar en continua renovación.	No se debe caer en la rutina.
Cuidar las capacidades del alumno.	Tener en cuenta las aptitudes y posibilidades del alumno.
Emplear la heteroevaluación.	En la evaluación intervendrán todos los que han participado en el proceso educativo.
Humorizar las relaciones.	Crear un ambiente que permita superar el miedo al ridículo.
Trabajar en equipo.	Desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación.

Nos centraremos ahora en Concepto de Creatividad desde su perspectiva educativa en el ámbito de la Expresión Corporal en Educación Física por ser este el de interés en la investigación.

2.2.5. CONCEPTO DE CREATIVIDAD DESDE SU PERSPECTIVA EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Para ello repasamos las taxonomías y estilos de enseñanza en los que está presente la Expresión Corporal y la Creatividad en Educación Física para después tomar las ideas de autores destacados dentro de la Metodología en Educación Física que contemplan la Creatividad dentro de los estilos de enseñanza en nuestro ámbito.

Siguiendo a Vázquez, y refiriéndose al cuerpo en la Educación Física, *“la dimensión corporal del hombre ha estado presente, de una manera u otra, en la educación a lo largo de su historia, ya fuera para fortalecerla y desarrollarla, ya fuera para someterla o castigarla”*(Vázquez 1989, pp. 55). Sostiene que *“a lo largo del siglo XX se han ido configurando tres corrientes educativas sobre el cuerpo:*

- la educación físico-deportiva,
- la educación psicomotriz,
- la Expresión Corporal” (Vázquez 1989, pp. 55).

Y denomina a la corriente de la Expresión Corporal *“el cuerpo comunicación”*. *Afirma que en la Expresión Corporal, “la más reciente y menos difundida de las corrientes, se dan con mayor intensidad estas pluralidades y diversidades...Socialmente significa la revolución a través o por el cuerpo, y romper todas las ataduras, disciplinas y explotaciones del orden establecido”* (Vázquez 1989, pp. 99).

“Las prácticas corporales nacidas en la década de los sesenta, tan numerosas y variadas, son el antecedente y telón de fondo de las formas también muy variadas de expresión corporal incorporadas, más o menos institucionalmente a la Educación Física... Anteriormente la Expresión Corporal se reducía a la danza y a las gimnasias rítmicas, sobre todo para chicas...Jacques Copeau utiliza el término Expresión Corporal en 1923 en incluía en él la danza, clásica y moderna, el jazz, cierto teatro y el mimo. Ante todo se trataba de actividades para comunicarse y manifestarse tal como se es a través del cuerpo pero buscando siempre la creación y no la simple improvisación...C. Puyade-Renaud tras su estancia en Estados Unidos, reflexiona sobre la diferencia de conceptos que se tiene sobre cierta concepción educativa de la danza moderna dentro de la Educación Física en ambos países. Considera que en los Estados Unidos y en Inglaterra la Educación Física se nutre notablemente sobre del arte dramático y especialmente de la danza moderna. Considera que en Francia el modelo es otro bien diferente. Señala que la gimnástica y el

desarrollo de los movimientos se cuantifican... El grupo G.R.E.C. (Grupe de Recherches en Expression Corporelle de Toulouse), constituido por profesores de Educación Física no especializados en las modalidades existentes de Expresión Corporal, se plantean objetivos de enseñanza, investigación teórica y educativa. Se interesaron en el cuerpo expresivo del estudiante de Educación Física, en la relación pedagógica, y en la mediación entre la Educación Física y la Artística como alternativa a la escasa Creatividad de los juegos deportivos" (Vázquez 1989, pp. 100). "Queda patente la peculiaridad de la Expresión Corporal, "confrontándose a las formas deportivas más tecnificadas, y reflejando cambios sociales y culturales significativos" (Vázquez 1989, pp. 103).

Finalizamos tratando dos aspectos fundamentales dentro de la Creatividad, y de la investigación: los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo.

2.2.6. LOS INDICADORES DE LA CREATIVIDAD

Los Indicadores de la Creatividad son las señales que marcan cuándo nos encontramos ante un elemento Creativo. Para definirlos nos basamos en dos autores destacados en el ámbito: Batato (1974) y Marín y De la Torre (2000). Entre los Indicadores de la Creatividad encontramos los siguientes: originalidad, flexibilidad, fluidez, elaboración, análisis, síntesis, apertura mental, comunicación, sensibilidad para los problemas, redefinición, y nivel de inventiva. Los autores en los que nos basamos afirman que los más significativos son los cuatro primeros. Veamos más detenidamente cada uno de ellos.

CUADRO 6. Los Indicadores de la Creatividad para Batato (1974) y Marín y De la Torre (2000).

	BATATO	MARÍN
O R I G I N A L I D A D	“Es el nexo central del pensamiento divergente y debe estar presente en la consideración de los demás factores. Es difícil evaluarla: en general, es lo menos frecuente, inesperado e imprevisible, pero estos criterios son subjetivos y determinados por el medio sociocultural: No basta que la idea o conducta sea nueva o poco frecuente; Debe ser adecuada, es decir, adaptada a la situación en cuestión y teniendo una posible relación con esta; Debe ser de factible realización o elaboración”	“Estilo personal en el pensar y en el hacer, reacciones y respuestas imprevisibles, poco comunes e ingeniosas. Suele tener el rasgo inconfundible de lo único, lo irreplicable. Lo diferente. Se ha de referir a un momento y grupo determinado. Para este rasgo no se pueden tener unos baremos porque las respuestas son inesperadas, sin embargo comprendemos que revela ingenio, capacidad expresiva y comunicativa. Ha de encerrar novedad y valores positivos”

	BATATO	MARÍN
F L E X I B I L I D A D	<p>“A su vez se descompone en: -Flexibilidad espontánea: plasticidad y elasticidad en el pensamiento y expresión. Es opuesta a la rigidez. -Flexibilidad adaptativa: los cambios son en relación con el contexto. El sujeto capta lo sugerido, descubre relaciones, interfiriendo aquí aptitudes de tipo polémico, como son las de intuición, inducción, deducción, análisis, etc., importantes también en el pensamiento divergente”</p>	<p>“Tener facilidad para abordar un mismo problema o un mismo estímulo de diferentes maneras. Las categorías que manejan son esencialmente plurivalentes y no se limitan a un solo punto de vista o modo de resolver una situación. Se trata de categorizar las respuestas, los productos, cuanto hace el sujeto y ver si responde a una gran riqueza de categorías. También se entiende como capacidad de transformar, de moldear, de adaptación a situaciones desacostumbradas, ductilidad, capacidad de trabajo en grupos”</p>
F L U I D E Z	<p>“Cantidad – énfasis del número dentro de unas categorías. En la fluidez aparecen: -Fluidez verbal, ideativa, semántica y simbólica, figurativa, asociacional, y fluidez expresiva”</p>	<p>“Tener facilidad para generar muchas ideas en un tiempo limitado. Es un rasgo de cantidad y de velocidad: producción de ideas, palabras, etc., con gran soltura. Se trata de comprobar que hay una gran cantidad de respuestas, soluciones por parte del sujeto. También podemos definirlo como la capacidad de producción de un buen número de ideas, asociaciones, formas, gestos, símbolos; riqueza en la manifestación, dinamicidad, rapidez, continuidad, etc.”</p>
E L A B O R A C I Ó N	<p>“Pone a prueba la aptitud creadora. No basta con tener ideas originales, hace falta llegar a su formulación y expresión. Incorporar detalles, nuevos pasos, pensar en una variedad de implicaciones y consecuencias”</p>	<p>“Se expresa en la sensibilidad a los problemas, observación de lo incompleto, identificación de pequeños detalles y configuración de las cosas. Capacidad para desarrollar ideas y llegar a una realización. Es uno de los factores que pone a prueba la aptitud creadora. No basta con tener ideas originales, hace falta llegar a su realización. Realización hecha con trabajado diseño, cuidando los detalles, normalmente implica mucho trabajo”.</p>

Para Batato y Marín y De la Torre, cada uno de estos cuatro factores y subfactores tiene valor en sí. Su conjunto no hace que un sujeto tenga más o menos Creatividad, pero sí más o menos posibilidades de ser Creativo. Hay otros factores de tipo motivacional y afectivos muy decisivos. Son los Indicadores más significativos, si bien, se pueden señalar otros más.

2.2.7. EL PROCESO CREATIVO.

Veamos ahora el concepto y fases del *Proceso Creativo* en Educación. Para ello nos apoyamos en diferentes autores (Wallas, 1926; Logan y Logan, 1980; De la Torre, 1984; Maslow 1995; Root- Bernstein y Root-Bernstein (2002) y Motos, 2003).

Para Marín:

“el punto de partida y la base de todos los estudios de Creatividad reside en el análisis de los Procesos Creativos...El proceso o Procesos Creativos son los que originan los productos Creativos. Una persona creadora es la que trae a la existencia productos Creativos, y la situación creativa es el complejo de circunstancias que permite, fomenta o hace posible las producciones creativas. En un sentido muy real, pues, el estudio de los productos Creativos es la base sobre la que descansa toda la investigación sobre la Creatividad” (Marín 1995, 175).

Por ello, aunque se parta del producto Creativo para estudiar el proceso, nunca debemos olvidar los otros dos puntos clave en la Creatividad: el ambiente en el que se desarrolla la acción y la persona que hace posible la creación. Es un todo indivisible, si bien, nos centraremos más en unos aspectos que en otros, siguiendo los objetivos de esta investigación. El Proceso Creativo es el periodo comprendido entre que la idea comienza a rondar por nuestra mente hasta que se materializa en un producto. Suele ser un periodo de tiempo prolongado. En función del campo en que nos movamos, este proceso tendrá matices diferentes.

La mayoría de los autores que tratan el Proceso Creativo parecen coincidir con las fases que Wallas (1926) establece para la producción de un hecho Creativo. Wallas, partiendo de los supuestos de H. Poincaré, recomendó la diferenciación de las siguientes “fases dentro del Proceso Creativo:

- Fase 1: Preparación.
- Fase 2: Incubación
- Fase 3: Iluminación o Inspiración
- Fase 4: Verificación, elaboración y comunicación.

Para Maslow (1995) las fases del Proceso Creativo son:

- Fase 1: preparación.
- Fase 2: incubación.
- Fase 3: iluminación/verificación.
- Fase 4: realización.

Para Motos y García (2001) la mayor parte de los investigadores identifican estas fases en el proceso creador:

- Fase 1: Preparación.
- Fase 2: Incubación.
- Fase 3: Iluminación.
- Fase 4: Revisión.

Estos autores dan un paso más. Identifican los pasos del proceso creador con las fases del proceso de Expresión, y señalan sus momentos del taller de Expresión y el tipo de actividades utilizadas. Para ellos destaca el significado de Expresión como Creación:

“La Creatividad es básicamente expresión. En este sentido todos somos Creativos en todos los lugares y en todos los momentos de la vida. Los grandes teóricos de la Creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base de todo Proceso Creativo...cualquier proceso expresivo se articula sobre estas palabras clave: percibir, sentir, hacer, reflexionar” (Motos y García 2001, pp. 19).

Las fases en el Proceso Creador en el taller de Expresión para estos autores son:

- Fase 1: Percibir.
- Fase 2: Sentir.
- Fase 3: Hacer.
- Fase 4: Reflexionar.

Sostienen que este modelo es aplicable a cualquier materia siempre que se trabaje a partir de objetivos expresivos.

Para Marín y De la Torre (2000) los momentos por los que pasaría el Proceso Creativo en la Expresión Dinámica y Corporal son:

- Fase 1: Confrontación.
- Fase 2: Interiorización.
- Fase 3: Inspiración o Integración.
- Fase 4: Expresión.

Señalan con respecto a las fases: que no debemos pretender rigidez en esta propuesta. Para ellos la diferencia estará en la combinación de elementos que entren en juego y la incidencia en unos más que en otros. No se trata tanto de fases cronológicamente diferentes, como de operaciones mentales.

Por su parte, Robert y Michelle Root-Bernstein en su trabajo en torno al pensamiento Creativo y su proceso, afirman que:

“éste se manifiesta a través de emociones, intuiciones, imágenes y sensaciones corporales. Pero sólo es posible traducir las ideas resultantes al lenguaje de los sistemas formales de comunicación: palabras, ecuaciones, pintura, danza, etc....la comprensión del pensamiento Creativo requiere de una nueva síntesis que también responde a razones pedagógicas y sociales...Requiere de un sólido fundamento cognitivo y educacional...Para comprender el pensamiento Creativo hemos de comprender su naturaleza” (Root-Bernstein y Root-Bernstein 2002, pp. 9- 10).

Por ello, realizan una investigación para conocer el pensamiento Creativo en sus procesos y sus productos para poder aprender a educar/educarnos y así formar personalidades creativas. Concluyen en la existencia de unas “herramientas” que revelan la naturaleza universal del pensamiento Creativo, y que a su vez permiten establecer conexiones entre las distintas ciencias, artes, humanidades y tecnologías. Todo ello acaba entretejiéndose en un rico tapiz de comprensión integral, poseyendo innumerables aplicaciones. En su investigación fueron capaces de entretejer y establecer conexiones entre diversas disciplinas, surgiendo un rico producto de comprensión integral, al que denominan “el pensamiento Creativo”. Dichas herramientas conducen a *“traducir las ideas generadas por el pensamiento Creativo a un lenguaje público, que todo el mundo pueda comprender, son sentimientos, emociones, imágenes visuales, sensaciones corporales, modelos reproducibles y analogías”* (Root-Bernstein y Root-Bernstein 2002, pp. 10). Sostienen que estos elementos presentes en el Proceso Creativo, y que son de naturaleza preverbal, pre-lógica e interdisciplinaria, convergen en el acto Creativo. Con todo ello se puede salir de una visión “miope”. Aunar sentimientos, ahondar en la conciencia emocional, el sentido común, las sensaciones viscerales. *“El pensamiento realmente productivo sólo tiene lugar cuando coinciden la imaginación interna y la experiencia externa... saber conjugar adecuadamente ambas facetas... Las personas creativas nos enseñan continuamente el modo de conseguirlo”* (Root-Bernstein y Root-Bernstein 2002, pp. 43). Por ello estos autores centran su trabajo en saber-estudiar la mentalidad creativa. En ella constatan la presencia de “herramientas mentales” que constituyen el núcleo de a actividad creativa. Éstas son doce. Las ocho primeras son denominadas por estos autores “herramientas mentales primarias” porque ninguna es completamente independiente del resto, aunque se pueden ejercitar y aprender por separado. Son las siguientes:

CUADRO 7. Herramientas mentales primarias. Root-Bernstein y Root-Bernstein (2002, 43-44) Resumen.

La Observación	Por la que nos llega todo nuestro conocimiento del mundo. Es la capacidad de prestar atención a lo que vemos o sentimos.
La Imaginación	La capacidad de evocar las impresiones de lo observado a través de nuestros sentidos.
La Abstracción	La imagería sensorial es tan sumamente rica y compleja que las personas creativas también recurren a la abstracción, proceso mediante el cual lo complejo se acaba reduciendo a lo simple.
El Reconocimiento y la Formación de Pautas	Este proceso tiene que ver con el descubrimiento de leyes y estructuras en todas las disciplinas. Las nuevas pautas surgen de la combinación inesperada de elementos simples.
La Analogía	Comprensión de que dos cosas aparentemente muy dispares comparten propiedades o funciones. Reconocer pautas dentro de otras pautas nos lleva directamente a la analogía.
El Pensamiento Corporal	El pensamiento que tiene lugar a través de las sensaciones y la conciencia de nuestros nervios, músculos y piel.
La Empatía	Es la capacidad de ponerse en lugar de otra persona o cosa.
El Pensamiento Dimensional	Surge de la experiencia en el espacio. Es la capacidad de la imaginación para trasladar mentalmente una cosa desde un plano bidimensional a otro tridimensional o pluridimensional.

Las cuatro siguientes pertenecen a un orden superior, que integra y utiliza las herramientas primarias:

CUADRO 8. Herramientas mentales de orden superior. Root-Bernstein (2002, 45-46). Resumen.

El Modelado	Exige la adecuada combinación entre el pensamiento dimensional, la abstracción, la analogía y las habilidades corporales o manuales. Se basa en experiencias anteriores, en otras obras.
El Juego	Basado fundamentalmente en el pensamiento corporal, en la empatía, la representación y el modelado. Implica disfrutar con lo que se hace y una cierta actitud irreverente hacia lo convencional.
La Transformación	Permite traducir los contenidos de una herramienta mental a otra ó los contenidos de nuestra imaginación a los lenguajes formales de la comunicación, dando con el lenguaje que mejor pueda expresar nuestra visión.
La Capacidad de Síntesis	Porque la comprensión, al combinar diferentes modalidades de experiencia, siempre es sintética. Es la capacidad de experimentar simultáneamente sensaciones a través de múltiples modalidades sensoriales diferentes (sinosia).

La principal aplicación de estas herramientas reside, en opinión de Root-Bernstein y Root-Bernstein, en el campo de la educación:

“El sistema educativo representa la encarnación de nuestra comprensión cognitiva y creativa. Si no somos capaces de comprender el funcionamiento del pensamiento Creativo difícilmente podremos

esperar que nuestro sistema educativo forme individuos Creativos. Contrariamente, sólo una sociedad que comprenda la naturaleza de la Creatividad será capaz de enseñarla en las aulas. Nosotros creemos que las herramientas mencionadas son útiles para el cultivo de la imaginación y el intelecto, para la reintegración entre el conocimiento intelectual y el conocimiento corporal y para poner de relieve, en suma, con todo lujo de detalles, el modo en que los artistas, los científicos, los bailarines, los ingenieros, los músicos y los inventores piensan y crean, de modo que las sorpresas más inesperadas puedan iluminar nuestras vidas”(Root-Bernstein y Root-Bernstein 2002, pp.48).

Esbozan los “*principios sobre los que podría asentarse un nuevo tipo de educación sintética realmente transdisciplinaria. En su incursión por el corazón y la mente de las personas creativas se ha puesto de relieve que el cultivo y el desarrollo de la imaginación pasa por la práctica de las herramientas mentales que hemos ido enumerado*” (Root-Bernstein y Root-Bernstein 2002, pp. 48). Para ellos la educación no debe centrarse tanto en el cambio de los contenidos como en el modo en como se enseñan. En este sentido, sostienen que se han de tener presentes los siguientes ocho objetivos:

CUADRO 9. Fundamentos de la educación. Root-Bernstein y Root-Bernstein (2002, 371-375) resumen.

1	Además de estudiar las materias habituales del conocimiento disciplinario, habría que subrayar también la enseñanza de los procesos universales de la Creatividad.
2	De ello se sigue que nuestra atención debe centrarse en la enseñanza de las habilidades intuitivas e imaginativas necesarias para el desarrollo del Proceso Creativo.
3	Debemos llevar a la práctica una educación transdisciplinaria que otorgue a las artes la misma importancia que a las ciencias.
4	La integración de los distintos planes de estudio ligados a la Creatividad requiere del uso de un lenguaje descriptivo común.
5	Debemos subrayar las lecciones interdisciplinarias del aprendizaje disciplinario
6	Hay que tener en cuenta la experiencia de todas aquellas personas que hayan establecido puentes de conexión entre las diferentes disciplinas y utilizarla como modelo para el desarrollo de la actividad creativa.
7	El mejor modo de llegar a un mayor número de personas consiste en presentar las ideas de cada disciplina particular desde diferentes perspectivas.
8	Debemos forjar una educación pionera que aspire a la formación de generalistas creativos capaces de guiarnos a través del territorio inexplorado del futuro.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. MÉTODO Y TÉCNICA

3.1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASOS.

Esta investigación está relacionada con las ciencias sociales y humanas. En ella se analiza una realidad pedagógica. Para ello debíamos analizarla en el contexto en el que se llevó a cabo, recogiendo todos los datos posibles que luego nos llevarían, a través de unas herramientas elaboradas al efecto, a demostrar si los trabajos eran o no Creativos. Entre otras, estas son las razones por las que el Modelo de investigación que se elige es el CUALITATIVO. Rodríguez, Gil y García afirman que los investigadores cualitativos:

“estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos - que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” Rodríguez y col. 1999, 32).

Dentro de los métodos que se incluyen en la investigación cualitativa, elegimos el Estudio de casos. Para Pérez:

“La metodología del estudio de casos resulta eficaz como modalidad de investigación en ciencias humanas, como método para la formación de profesionales, y finalmente, como un intento de profundizar en un sujeto o realidad única e irreplicable, con finalidad diagnóstica, terapéutica y orientadora” Pérez (1994a, 123).

Sabemos que el estudio de casos se utiliza con más frecuencia en las ciencias humanas y sociales como procedimiento de análisis de la realidad. En situaciones relacionadas con el mundo de la educación creemos son susceptibles de un tratamiento único y diferente.

3.2. EL CASO SELECCIONADO.

Nuestra intención era comprender lo que sucedió en éstos trabajos, con sus singularidades para, a través de ellos, proponer herramientas para objetivar la presencia de la Creatividad en la Expresión Corporal en el ámbito de la Educación Física y encontrar el significado a los datos obtenidos. A lo largo de cinco años estuve dentro de este proceso, como participante activa. En este tiempo se llevaron a cabo siete trabajos, siendo cuatro de ellos seleccionados para el análisis. Estos trabajos fueron denominados de manera genérica “Performances”, y además, cada uno de ellos llevaba su propia denominación. Veamos cuales son.

La Primera performance "*Pasajes de África*" fue elegida porque era una necesidad de la Profesora Dra. Ana Pelegrín dar paso a la comunicación, ir más allá de la asignatura. Además esta performance que daba comienzo a los trabajos que vendrían después.



En la segunda performance "*Cuerpos, variaciones y transformaciones*" el taller de movimiento creativo se configurará como sólido grupo además de ser reconocido en el ámbito internacional.



La tercera performance “*Evocación Performance*” es la afirmación del grupo en el ámbito nacional e internacional al participar en un festival de reconocido prestigio (XV Festival Internacional Madrid en Danza).



La cuarta performance “*Espacio Performance*” era un gran trabajo de adaptación sobre el realizado anteriormente, algo muy significativo para la Creatividad. Era el afianzamiento del grupo a nivel internacional al realizarse el espectáculo dentro de los eventos del “V Congreso Europeo de Historia del Deporte”.



3.3. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.

La recogida de datos para su posterior análisis constituye una de las tareas más atractivas, fecundas y a la vez más complejas dentro del proceso de investigación. Para Rodríguez, Gil y García. :

“recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. El dato que se obtiene como consecuencia de este proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo” (Rodríguez, Gil y García 1996, pp. 197).

“Los datos no existen con independencia del procedimiento y/o sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos. Lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso” (Rodríguez, Gil y García 1996, pp. 142-143).

Señalaremos a continuación, aquellas estrategias de recogida de datos que han sido utilizadas en el desarrollo de esta investigación.

3.3.1. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

“La observación orienta a un objetivo de investigación formulado previamente, planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas, controla y relaciona con proposiciones generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes y somete a comprobaciones de fiabilidad y validez” (Pérez 1994b, pp. 26).

En esta investigación la autora participó de la vida del grupo que se estudia, estableciendo un estrecho contacto con ellos, una amistad duradera, sin perturbar o interferir el curso natural de los acontecimientos, ya que entonces no estaba tomada la decisión de realizar éste tipo de investigación, no se habían concretado aún todos sus aspectos, si bien había interés por recoger datos que intuía me servirían después sin tener claro el fin concreto. De hecho, éste tipo de observación me fue un medio para llegar a una comprensión del caso y posteriormente poder explicar su realidad. Para Rodríguez, Gil y García (1999) la observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa. Requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando.

3.3.2. LAS ENTREVISTAS

Para Rodríguez, Gil y García *“la entrevista es una técnica en la que una persona, el entrevistador, solicita información de otra o de un grupo, el entrevistado o informante, para obtener datos sobre un supuesto determinado, presuponiendo la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal”* (Rodríguez, Gil y García, pp. 167). Es una de las formas de saber qué sucede y por qué sucede. En la presente investigación nos centramos en la entrevista no estructurada o en profundidad. Los elementos que diferencian este tipo de entrevista *“son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones... Un elemento destacado que diferencia la entrevista en profundidad de la conversación libre es que implica expresar interés e ignorancia por parte del entrevistador. No se busca abreviar, más bien las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin limitación sus ideas y valoraciones”* (Rodríguez, Gil y García 1996, pp. 169- 171). Las entrevistas de esta investigación se realizaron a dos de los informantes clave, la Dra. Ana Pelegrín (cuatro entrevistas), y a su colaborador Eduardo Castro (dos entrevistas).

3.3.3. LAS PERFORMANCES

El concepto de performance es utilizado por la Profesora Dra. Ana Pelegrín Sandoval para ubicar su trabajo del Movimiento Expresivo, dentro de un espacio de comunicación. A través de las entrevistas realizadas podemos ver el concepto de performance que ella tiene:

“Para mi la palabra performance tiene varios significados, una es que es acción hacia, es ejecución de algo expresivo, pero implica también que exista un espectador, un oidor, un observador, que se completa con la parte de comunicación. No solamente dentro del pequeño grupo, sino que se abre a la parte de la comunicación hacia otros que no pertenecen al trabajo de las técnicas del seminario” (anexo III, pp. 44).

“Algunas acciones están tituladas como Performance porque en esa palabra está implícita, da cabida a la improvisación, por eso son performances. En cambio hay otras creaciones que tienen título definido, porque están encuadrados dentro de otra gran línea, ya sea emotivo, una línea argumental, un hilado. Aunque está en un hilado la Performance tiene un grado de improvisación y por otro de una total técnica. Las dos cosas” (anexo III, pp. 61).

“La idea entre performance y aula abierta, son los dos términos que estoy manejando continuamente, que significa también el compromiso emocional de hacer llegar tu potencialidad creativa hacia otro, en la emoción y el acto tanto interior o exterior, es decir, es un tipo que se crea entre, la propia expresión, el espacio y la comunicación (anexo III, pp. 45).

Las imágenes de las performances seleccionadas fueron recogidas a través de vídeo.

3.3.4. LOS ARTEFACTOS: GRAFÍAS DE MOVIMIENTO, FOTOGRAFÍAS, DOCUMENTOS OFICIALES Y NOTAS.

Siguiendo a Goetz y LeCompte *“además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Estos objetos ofrecen evidencia relevante para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura”* (Goetz y LeCompte 1998, pp. 162-163). Los artefactos son un elemento fundamental para el análisis en esta investigación, junto con las performances y las entrevistas son los tres elementos que nos permiten triangular los datos de la investigación. Entre los artefactos de los que dispusimos para esta investigación están las grafías de movimiento, las fotografías, los documentos oficiales y las notas, haciendo un total de setecientos treinta y siete artefactos recogidos.

3.4. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

3.4.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Llegado este punto, era preciso elegir el modo de analizar los datos. Los autores especializados contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002) recomiendan a la hora de analizar aspectos cualitativos, utilizar el análisis de. En este tipo de análisis la mayor parte de los análisis se realizan con palabras, es decir, se interpretan los datos utilizando las palabras (Miles y Huberman, 1994). Los datos con los que contábamos en nuestra investigación fueron agrupados de la siguiente forma, de cara a su análisis:

- Textos, entre los que estaban las entrevistas y las notas
- Imágenes, entre las que estaban las performances, pasadas del formato video al formato DVD, las grafías de movimiento, las fotografías y los documentos oficiales

Pero para poder analizar su contenido habríamos de construir una herramienta objetiva, que nos permitiese realizar dicho análisis con rigurosidad. Pasemos a ver dichas herramientas.

3.4.2. LAS HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dentro del ámbito de la Creatividad, dos aspectos eran destacados sistemáticamente por los autores especializados: los Indicadores de la Creatividad y el Proceso Creativo. Estos eran los elementos que permitirían

conocer si algo era o no creativo. A continuación nos dispusimos a elaborar las herramientas. Tras ser elaboradas, fueron *validadas* por 8 expertos en Expresión Corporal y Creatividad pertenecientes a Universidades e internacionales. Veamos más detenidamente cada una de ellas.

CUADRO 10. HERRAMIENTA “Los Indicadores de la Creatividad” (Batato, 1974; Marín y De la Torre, 2000)

INDICADOR	CARACTERÍSTICAS DEL INDICADOR	CARACTERÍSTICAS DEL INDICADOR EN EL MOVIMIENTO EXPRESIVO: <i>Para quién lo dirige: la dirección artística y el coreógrafo</i>
ORIGINALIDAD	<i>Imprevisibilidad</i>	Variación en el uso de los elementos del Movimiento Expresivo: el cuerpo, el espacio, el tiempo, la intensidad o energía. Uso de elementos infrecuentes.
	<i>Pensamiento divergente</i>	Da múltiples respuestas, explicaciones, formas de expresar una misma idea, concepto, sin tener el condicionante de deber adaptarse a ninguna situación. Requiere de un mayor esfuerzo mental y mayor formación. Mediatizado por los intereses del que lo realiza.
	<i>Factible de realización</i>	Buscan la manera de realizar la idea que tienen sin abandonar, adaptándose a las circunstancias que existen.
	<i>Sin baremos</i>	Hay comprobación a lo largo del proceso de que se van cumpliendo los objetivos, y al final del proceso de que se ha llegado al producto.
	<i>Determinado por el medio social y/o cultural</i>	En relación con la formación de la dirección artística y el coreógrafo. A mejor formación, más posibilidades.
	<i>Expresa y comunica</i>	Refleja y transmite ideas a través del movimiento. Para ello se ha de tener mucha capacidad y dominio de lenguajes, en este caso el importante es el corporal: condición física, danza, deportes, destrezas, habilidades, expresión, lucha. Incluimos los lenguajes artísticos escenográficos: espacios, iluminación, objetos, vestuario.
	<i>Emociona</i>	La dirección artística y el coreógrafo transfieren, o pretende transmitir sus emociones con empatía al grupo y al público.
FLEXIBILIDAD	<i>Capacidad de adaptar una idea anterior a una situación diferente, superando las limitaciones impuestas por la nueva situación, teniendo la capacidad de idear o realizar el movimiento o acto de diferentes maneras, sacando ventaja de los obstáculos impuestos.</i> Se distingue entre: <u>Flexibilidad espontánea</u> : en pensamiento y expresión; y <u>Flexibilidad adaptativa</u> : se cambia porque el contexto cambia.	
FLUIDEZ	<i>Capacidad de generar cantidad de ideas en un tiempo dado o ante una situación o propuesta dada. Relacionado con la espontaneidad y lo cuantificable.</i>	
ELABORACIÓN	<i>Capacidad de desarrollo y realización de la idea.</i>	

Veamos ahora la herramienta en relación al Proceso Creativo. En primer lugar nombramos cada una de las fases de dicho proceso, para en segundo lugar daré las características definitorias de cada una de ellas, basándonos en las aportaciones de los autores más destacados en el ámbito. La herramienta quedó así:

CUADRO 11. HERRAMIENTA “El Proceso Creativo” (Wallas, 1926; Logan y Logan, 1980; De la Torre, 1984; Maslow, 1995; De la Torre 2000; Motos, 2001)

	ENUNCIACIÓN DE LAS FASES	DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES EN CADA FASE <i>Para quién lo dirige: la dirección artística y el coreógrafo</i>
FASES del PROCESO CREATIVO	<i>PREPARACIÓN</i>	Utilización de los conocimientos adquiridos; necesidad de dar respuesta a una demanda; Reunión de informaciones; planteamiento de la situación a resolver.
	<i>CLIMATIZACIÓN</i>	Crear un ambiente de confianza y espontaneidad para expresarse.
	<i>INCUBACIÓN</i>	Elaboración interna de la obra, tanteo y búsqueda de soluciones múltiples en forma de representaciones internas que sirven de soporte o material para elaborar y pasar a la acción.
	<i>ILUMINACIÓN</i>	Visión de la solución a la idea, plasmación de la mejor solución encontrada. Posteriormente se desarrolla, elabora y verifica.
	<i>COMUNICACIÓN</i>	Formulada la idea en términos comprensibles, se expone la obra creada en presencia del receptor en el proceso de la comunicación.

3.4.3. LA CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Según Gimeno y Pérez (1985) y Pérez (1994b) existen una serie de criterios que confirman la credibilidad de una investigación. Pudimos comprobar la credibilidad de nuestra investigación aplicándole dichos criterios:

- Gran número de datos: Poseíamos un *gran número de datos* en la investigación.
- *Las herramientas* para el análisis de los datos fueron *validadas* por 8 expertos en Expresión Corporal y Creatividad pertenecientes a Universidades nacionales e internacionales
- Validación de las Herramientas: Todos los *datos* fueron *verificados*.
- Verificación de los datos: Los datos fueron triangulados (entrevistas, performances y artefactos) en cada unidad de contenido (Indicadores de la Creatividad, Proceso Creativo)
- Transferibilidad de la investigación: La investigación tiene una transferibilidad contrastada: sus resultados pueden aplicarse al

ámbito del movimiento expresivo tanto en la educación formal como no formal.

- **Fiabilidad Externa:** Posee fiabilidad externa: (situación profesional del investigador, selección de informantes, situaciones y condiciones sociales, métodos de recogida y análisis de datos) la fiabilidad interna (mide con certeza y exactitud en diferentes ocasiones)
- **Validez:** Posee validez: el resultado de la investigación lleva a aceptar lo analizado como un hecho.

4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras tomar las herramientas y ser aplicadas a los datos, llegaron los resultados de la investigación. Estos se exponen en torno a cada una de las unidades de análisis. Por un lado, en relación a los Indicadores de la Creatividad, y por otro, en relación a los Procesos Creativos. En ambas unidades de análisis, y por separado en cada una de ellas, tomamos los datos de la investigación (entrevistas, performances y artefactos -grafías de movimiento, fotografías, documentos oficiales y notas-), analizándose desde la herramienta elaborada al tal efecto. A continuación se presentaron los resultados en relación a las entrevistas, en relación a las performances, y en relación a los artefactos. Presentamos ahora los resultados de forma sintética, comenzando con la presencia de los Indicadores de la Creatividad en los datos de la investigación.

CUADRO 12. Presencia de los Indicadores de la Creatividad en los datos de la investigación (Tomado de Cachadiña, 2004: 640)

<i>Performances</i>	<i>Presencia de los Indicadores de la Creatividad en los datos de la investigación.</i>		
	En las entrevistas a ambos protagonistas.	Las cuatro performances	Todos los artefactos
Primera performance	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN	- ORIGINALIDAD con todas sus características, excepto dos de ellas en los documentos oficiales. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN
Segunda performance	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	- ORIGINALIDAD con todas sus características, excepto dos de ellas en las notas. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.

<i>Performances</i>	Presencia de los Indicadores de la Creatividad en los datos de la investigación.		
	En las entrevistas a ambos protagonistas.	Las cuatro performances	Todos los artefactos
Tercera performance	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	- ORIGINALIDAD con todas sus características, excepto dos de ellas en las notas. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.
Cuarta performance	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	- ORIGINALIDAD con todas sus características. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN.	En las fotografías y los documentos oficiales: - ORIGINALIDAD con todas sus características, excepto dos de ellas los documentos oficiales. - FLEXIBILIDAD - FLUIDEZ - ELABORACIÓN. No existen graffias de movimiento ni notas en esta performance

Tras ello concluimos que estamos ante un trabajo Creativo, ya que los Indicadores de la creatividad estaban presentes en los datos de la investigación.

Pasamos ahora a ver, también de forma sintética, los resultados en torno a la presencia del Proceso Creativo en los datos de la investigación a través del siguiente cuadro.

Cuadro 13. Presencia en los datos de la investigación de las fases del Proceso Creativo propuestas por esta profesora investigadora en cada uno de los trabajos analizados (tomado de Cachadiña, 2004: 895)

<i>Performances</i>	Fases del Proceso Creativo propuesto por la autora				
	PREPARACIÓN	CLIMATIZACIÓN	INCUBACIÓN	ILUMINACIÓN	COMUNICACIÓN
Primera performance	Entrevistas	Entrevistas Artefactos	Entrevistas Artefactos	Performances Artefactos	Entrevistas Performances Artefactos
Segunda performance	Entrevistas	Entrevistas Artefactos	Entrevistas Artefactos	Performances Artefactos	Entrevistas Performances Artefactos
Tercera performance	Entrevistas	Entrevistas Artefactos	Entrevistas Artefactos	Performances Artefactos	Entrevistas Performances Artefactos
Cuarta performance	Entrevistas	Entrevistas	Entrevistas	Performances Artefactos	Entrevistas Performances Artefactos

Tras ello concluimos que con la totalidad de los datos de la investigación es posible construir el Proceso Creativo en el Movimiento Expresivo en el trabajo con la Dra. Ana Pelegrín, y D. Eduardo Castro.

Para que el lector pueda tener referencia de cómo se analizaron los datos presentamos un ejemplo del análisis de alguno de ellos, tanto en los Indicadores de la Creatividad como en el Proceso Creativo. Creemos oportuno poner un solo ejemplo de cada una de estas unidades de contenido, ya que de poner más la extensión de este texto sería quizás excesiva a juzgar por el volumen que finamente obtuvo la Tesis Doctoral.

Comencemos por el *análisis en torno a los Indicadores de la Creatividad*. El ejemplo que proponemos se realizó en el dato “entrevistas” y más concretamente en las entrevistas con la Dra. Ana Pelegrín Sandoval. Dentro de los Indicadores de la creatividad tomamos uno de los cuatro seleccionados, el indicador “originalidad”. Recordemos que este indicador poseía varias características. No obstante ejemplificaremos una sola de estas siete características, el *Pensamiento divergente*.

En su trabajo, la Dra. Ana Pelegrín utiliza los contenidos de la carrera de Licenciado en Educación Física como cuerpo instrumental para trabajar el cuerpo imaginario. Parte de la existencia de múltiples cuerpos posibles, para llevar uno de esos cuerpos al INEF de Madrid, ese que parece que no es muy trabajado.

Comprobamos esta afirmación en la primera entrevista, que trata el tema de la filosofía general de su trabajo en el INEF de Madrid (anexo III de la Tesis Doctoral).

“Existe otra idea de cuerpo posible. Eso me parece que es mi aportación al INEF. Y en esa idea están todos los contenidos que se trabajan a lo largo de la carrera como cuerpo instrumental. Un entrenamiento físico, pero ¿y el imaginario? Y ese es el punto principal de la aportación de la Expresión Corporal que es un cuerpo, y cuerpo imaginario. Imágenes e imaginaciones que lo que lo acerca al ámbito artístico. Tal vez el punto de equilibrio sea la noción del cuerpo imaginario, presente visible e invisible, presente a través del entrenamiento corporal y de la forma, de las formas corporales nutriendo ese cuerpo imaginario” (anexo III, 8).

Este aspecto se inserta plenamente en el ámbito de lo creativo. Esto ya se contemplaba en el trabajo de una de las asignaturas que la Dra. Ana Pelegrín impartía dentro del plan de estudios de 1996, la optativa de primer ciclo “Expresión y Creatividad en el Movimiento”. En ella se plantea como objetivo en el bloque I: Cuerpo, imaginación y Creatividad en el movimiento.

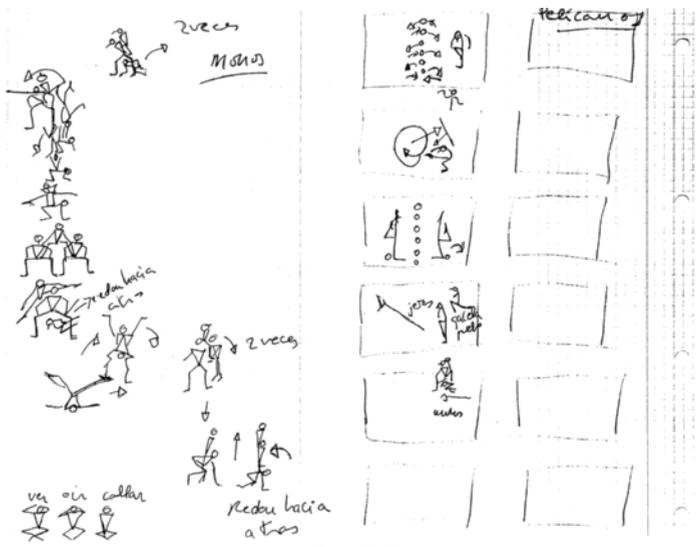
En su trabajo, la Dra. Ana Pelegrín busca las divergencias. Ella lo expone explícitamente en la primera entrevista que trata el tema de la filosofía general de su trabajo.

“Al mismo tiempo impulsar a buscar las divergencias de las respuestas. Ellos saben, o les trato de transmitir, que en la divergencia

en las respuestas es dónde está creciendo la originalidad del grupo, su sello distintivo. Cada pequeño grupo dentro de otro grupo. Responder de múltiples maneras a una misma emoción, a una misma propuesta. Cuántas formas diferentes tiene el cuerpo y el cuerpo grupal, de crear el símbolo, la imagen, la representación de algo, y los acerca también a una comprensión de los diversos estilos del arte” (anexo III, 12).

Pasemos ahora a la otra unidad de contenido, para analizar los datos en torno a dicha unidad: el Proceso Creativo. El ejemplo que proponemos se realizó en una de las cuatro performances analizadas, en concreto en la primera “Pasajes de África”. Vemos como a la fase tres del Proceso Creativo, la incubación, pertenecen las grafías de movimiento como datos de la investigación y como cobran su sentido en esta fase del Proceso Creativo.

Recordamos que en esta fase del Proceso Creativo se produce la elaboración interna de la obra, el tanteo, la búsqueda de soluciones múltiples en forma de representaciones internas que sirven como soporte o material para elaborar y pasar a la acción.



Primera performance: “Pasajes de África”. *Grafía de movimiento nº 1 y 2*. Anexo V, 5-4 (En Cachadiña, 2004: 744)

“Estamos ante las grafías de movimiento de los monos y los flamencos (grafía de movimiento nº 1 y 2), dos animales que forman parte del segundo número de la performance.

En el caso de los monos (a la izquierda) en la fase de incubación se realiza la elaboración interna de la obra, buscando como solucionar los movimientos y su organización en el escenario. En las grafías vemos qué movimientos se realizan y cómo se organizan las secuencias de movimiento

básicas. Vemos en la parte superior de la graffía a tres personas mirando hacia la izquierda. Una de pié, en el medio, que sostiene a otra sobre su espalda, arriba, y otra pasando por debajo de sus piernas, abajo. Esta secuencia se repetirá dos veces según señala D. Eduardo Castro Ulled por escrito. En la siguiente, justo debajo, se realizan ruedas laterales de derecha a izquierda, entre dos personas. Una de pié, es agarrada por la cintura por otra que está en posición invertida. Sucesivamente irán realizando ruedas laterales agarrados por la cintura. Lo vemos en las dos secuencias que se encuentran inmediatamente debajo de la citada. En la parte central vemos tres personas. Dos sobre el suelo, apoyados sobre las piernas abiertas y flexionadas, y con los brazos apoyados sobre los muslos. La tercera persona está subida sobre las otras dos, apoyando sus pies sobre un muslo de cada uno de los otros dos y sobre los hombros de éstos. En la secuencia inferior la persona a la derecha va a colocarse sobre la que quedaba a la izquierda, y la que estaba arriba, apoyada sobre los otros dos, salta hacia atrás. Continúa la secuencia con dos personas colocadas espalda contra espalda, apoyadas sobre los hombros con las piernas elevadas, abiertas y extendidas hacia arriba. Inmediatamente después se repetirán las ruedas laterales de dos personas, y luego a la derecha vemos otra secuencia en la que dos personas colocadas una frente a otra, unen sus brazos para que una tercera se apoye sobre los brazos y salte por encima. Vemos que de esta graffía surge una flecha hacia abajo que indica el movimiento que vendrá a continuación, en el que una persona sube sobre la espalda de otra, y una tercera se sube sobre los hombros de la segunda. Después, según se señala, rotarán hacia atrás. Finalizarán realizando cada una de las tres personas unos movimientos sentados en el suelo, que se corresponden con el significado de ver, oír y callar. En el caso de los flamencos (a la derecha), vemos tanto las secuencias de movimiento básicas como la distribución espacial de los movimientos. D. Eduardo Castro Ulled idea diferentes movimientos y trayectorias. En la primera secuencia vemos, a la derecha, la posición corporal que se realizará, imitando a la del animal que representa. A la izquierda vemos unos puntos centrales que representan la situación de las personas que representan a los flamencos, y la dirección de sus movimientos indicada por flechas a derecha e izquierda. En la segunda secuencia vemos, a la derecha, la posición corporal que se realizará, y en el centro, la dirección de los movimientos indicada por una flecha circular. En la tercera secuencia vemos en la parte central unos círculos que representan el lugar que ocuparán las personas en el escenario, y a ambos lados se ve la posición corporal que realizarán. En la cuarta y quinta secuencias se representan los movimientos y su dirección de las gacelas, y de los monos respectivamente” (Cachadiña, 2004: 744-746).

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones de la investigación se plantearon en torno a cuatro aspectos. Veamos cada uno de ellos.

a/ En cuanto a los resultados de la investigación

Se cumplen las dos hipótesis que nos planteábamos. En ellas queríamos comprobar, por un lado, la presencia de los Indicadores de la Creatividad, y por otro la ubicación de los trabajos en las fases del Proceso Creativo propuesto.

b/ En cuanto a las relaciones entre Expresión Corporal y Creatividad.

Son muchos los autores especializados que afirman que a través de la Expresión Corporal se trabaja la Creatividad. Los resultados de esta investigación son una muestra de que esta afirmación es real. Nuestra aportación al campo de la investigación consiste en dejar constancia de unas herramientas que sirven para valorar si en un trabajo en Expresión Corporal, en el Movimiento Expresivo, está presente la Creatividad a través de la comprobación de la existencia en dicho trabajo de los *Indicadores de la Creatividad y del Proceso Creativo*. Por otra parte, pensamos que también es posible elaborar trabajos creativos siguiendo las pautas que proponemos en dichas herramientas.

c/ En cuanto a las limitaciones de esta investigación.

Encontramos que hubiese sido deseable realizar una recogida de datos más específica, dirigida a obtener resultados en todos los aspectos que proponemos en las herramientas.

d/ En cuanto al futuro de esta investigación y sus aplicaciones.

Constatamos que gracias a las herramientas elaboradas y utilizadas para el análisis de los datos ha sido posible objetivar la presencia de la Creatividad en las performances seleccionadas, realizados dentro de la Expresión Corporal en Educación Física en el INEF de Madrid con la Profesora Dra. Ana Pelegrín y su colaborador D. Eduardo Castro. Por ello, pensamos que se podrían utilizar estas herramientas para procurar la presencia de la Creatividad en los trabajos en Expresión Corporal dentro de la educación formal y no formal: Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Escuelas de Magisterio, Educación Secundaria, Educación Primaria, Educación Infantil, actividades extraescolares, trabajos en ayuntamientos, programas sociales, asociaciones, grupos de trabajo y talleres en los que se trabaje la Expresión Corporal. Continuaremos esta línea de investigación planteando el trabajo de la Creatividad en el ámbito de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física, en el que desempeño mi actividad profesional, y en el ámbito universitario en colaboración con el Dr. D. Miguel Ángel Sierra Zamorano, e invitando gustosamente a cuantos docentes sientan que quieren hacerlo.



La Dra. Ana Pelegrín, excepcional ser humano, quién me prestó todo su apoyo, agradecerle, entre otras muchas cosas, su empeño en hacerme crecer como persona y como profesional;

Eduardo Castro, extraordinario en su movimiento y pensamiento, quién creó para nosotros momentos irrepetibles, haciéndonos sentir seres muy afortunados.
Para ellos, desde el corazón, mi agradecimiento más sincero.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barron, F. (1995). *Personalidad creadora y Proceso Creativo*. Madrid: Marova.
- Batato, K. (1974). Técnicas y actividades para el desarrollo de la Creatividad. *Vida Escolar*, nº 158. 33-39.
- Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport / Junta de Andalucía.
- Britannica. (1994). *The New Encyclopaedia Britannica*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Cachadiña, P. (2004). *Expresión Corporal y Creatividad: Métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento Creativo*. Barcelona: Paidós.

- De La Torre, S. (1984). *Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona: PPU S.A.
- Droste, M. (2002). *Bauhaus. 1919-1933*. Berlín: Taschen.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- González, L. y col. (1981). *Programa de la asignatura "Expresión Dinámica"*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González, L. y col. (1996). *Programa de la asignatura "Expresión Corporal"*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González, L. y Pelegrín, A. (1996). *Programa de la asignatura "Expresión y Creatividad en el Movimiento"*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Guilford, J. P. (1975). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. P. (1994). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lagardera, J. (1999): *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Volumen II. Barcelona: Paidotribo.
- Marín, R. (1995). *La Creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marín, R.; (en Marín, R. y de la Torre, S. 2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid: Vicens Vives.
- Marín, R.; y De La Torre, S. (2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid: Vicens Vives.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Buenos Aires: Kairós.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la Creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Menchén, F. Dadamia, O.M. y Martínez, J. (1984). *La Creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data análisis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moliner, M. (1999). *Diccionario del Uso del Español María Moliner*. Segunda edición. Madrid: Gredos.
- Motos, T. (2003). *Expresión, Creatividad y Movimiento. Bases para el taller Creativo expresivo*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Motos, T. (en Laferrière, G. y Motos, T. 2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. y García, L. G. (2001). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Osborn, A. F. (1997). *Imaginación aplicada*. Madrid: Velflex.
- Pelegrín, A. (1996). *Expresión Corporal*. En V. García Hoz [coord.] 1996). *Personalización en la Educación Física* (pp. 337-353). Madrid: Rialp.
- Pelegrín, A. (1999). *Cuerpo, escritura y metáfora en el espacio*. En 3º Encontro Internacional da Criatividade. Educação e Acção Comunitária. Setembro 20/26. Beja (pp. 18-19). Beja (Portugal): Escola Superior de Educação de Beja.

- Pelegrín, A. (En Sánchez, G. y col. 2003). Expresión Corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento. *Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 49-65). Salamanca: Amarú.
- Pelegrín, A. y López, P. (1996). *Programa de la asignatura "Tendencias en Expresión y Danza"*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Pérez, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Postman, n; y Weincartner, CH. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Prado, D. (1987) *Modelos Creativos para el cambio docente*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: J.C.E. Universidad de Santiago.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la Creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Salvat, J. (1986). *Diccionario Enciclopédico Salvat Universal*. Decimosexta edición. Barcelona: Salvat.
- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento Creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. P. (1976). *La educación creativa*. Madrid: Santillana.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Wallas, G. (1926) *The art of thought*. Nueva York: Hartcourt.

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

CAPÍTULO 6.

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA DANZA IMPROVISACIÓN Y LA DANZA CONTACTO. VALORES Y APLICACIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Carmen Padilla Moledo y Raquel Zurdo Giménez.

*“La danza para mí es más bien como un encantamiento: como un bosque encantado plétórico de cosas diferentes”
(Cunnigham, 1968)*

*“Gracias **Ana** por abrirnos la puerta de este bosque”
(Carmen y Raquel)*

1. INTRODUCCIÓN.

Durante los últimos años nuestra sociedad ha sufrido importantes cambios, motivados por nuevas condiciones económicas, políticas, ambientales, etc. Vivimos en un mundo de rutinas laborales, responsabilidades familiares y compromisos sociales, donde a veces no queda tiempo para dar una mirada hacia lo que somos; la mirada se queda en lo que tenemos y regularmente hacemos. Estos cambios han influido notablemente en nuestros hábitos y valores corporales. Igualmente fenómenos como éstos, provocan que en ocasiones nos olvidemos de nuestro propio cuerpo y nos dediquemos más a cumplir con nuestras obligaciones, a actuar más por patrones y normas sociales que por nuestra propia convicción.

“El grado de exigencia en todas nuestras actividades diarias provoca incluso que a menudo la práctica de actividades como la Danza se conviertan en mero ejercicio físico o en una demostración corporal, quedando el aspecto afectivo y social relegado a un segundo plano. El sentirnos juzgados ante una buena o mala actuación provoca a menudo una inhibición de nuestros movimientos”. (Zurdo, 2005, pp.101)

Por otro lado, observamos al igual que ya ocurriera en la década de los sesenta, que nuevamente existe un cierto interés de un sector de la población sobre las técnicas y formas de vida oriental, donde frente a un modelo utilitario del cuerpo (modelo occidental) éste pasa a convertirse en un ente sensible y fuente de bienestar general.

En resumen, venimos constatando un incremento en la demanda y oferta de actividades físicas cuyo objetivo sea la “toma de conciencia del cuerpo” (Tai-Chi, Yoga, Relajación, Aikido, Streching, etc.) frente a actividades tradicionales de “adiestramiento” del cuerpo (Deportes tradicionales, Aeróbic, Musculación, etc.)

Dentro del primer grupo de actividades podríamos incluir las nuevas tendencias de Danza, basadas igualmente en esta “toma de conciencia del cuerpo” (Danza Improvisación y Danza Contacto) frente a formas más tradicionales de Danza orientadas fundamentalmente hacia el trabajo técnico.

Entendemos que:

“a través de la danza se aprende un modo distinto de vivir y de comunicarse. De comunicarnos con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, con lo que somos por dentro, con nuestra historia y con los demás. El código que empleamos para ello son los movimientos, los silencios, las actitudes corporales. Son palabras, frases que dice nuestro cuerpo. Se trata de una actividad realizada de dentro hacia fuera, usando como sustrato nuestro cuerpo. De igual manera se produce el proceso inverso entre los participantes en la actividad o entre los danzantes y sus espectadores. Cada uno de nosotros puede contar su propia historia sin hablar y puede escuchar (a través de los ojos, es decir ver, en el caso de la danza) la historia de los demás a través del movimiento”. (Padilla, 2003, pp.218)

Por todo ello, y porque la danza ha estado ligada a la humanidad desde el principio de los tiempos. Pretendemos utilizarla como actividad “vehículo” hacer llegar a los lectores de este texto una propuesta que aúne sociedad y escuela. Un solo cordón umbilical que enriquezca nuestras prácticas docentes y al mismo tiempo sirva de puente con el exterior social, con la demanda que los jóvenes reclaman a la Danza en su tiempo libre y en sus actividades de ocio.

Muchos de los actuales docentes de Educación Física entre los cuales nos incluimos, se iniciaron en las actividades de Danza a través de modelos cerrados (Danzas Regionales, Danza Clásica, Danza-Jazz, etc.), los cuales tal vez fueron una forma válida para su comienzo, pues los pasos, el orden, estaban marcados de antemano en un mundo nuevo para muchos. Por otra parte y no solo desde el ámbito motriz, sino también cultural y social, dichas propuestas estaban en consonancia con la demanda de la época.

En palabras de Gardner (citado por Murcia y Jaramillo 2000, pp.83) *“la Danza se puede presentar como un elemento que dinamiza la vida del hombre y la mujer en múltiples formas; entre ellas: válida y refleja la organización social, sirve como diversión social, actividad de recreación o para lograr propósitos educacionales”.*

De esta manera, si nuestra sociedad ha cambiado y la Danza ha sido reflejo de ello, nuestras prácticas docentes, en las que entre otros recursos podemos utilizar la Danza, también deberían cambiar. Debemos abrir nuestra clase a esta nueva Danza, al nuevo siglo, a sus prácticas y valores. Aunque no por ello olvidemos el importante aporte cultural, social y motriz que suponen otras tendencias más antiguas de la danza, como nuestras danzas regionales o aquellas otras que hoy popularmente se conocen y difunden como “Danzas del mundo”, Bailes de Salón, etc.

2. LA DANZA

Sin llegar a hacer una revisión exhaustiva de la literatura sobre Danza, encontramos diferentes puntos de vista a la hora de abordar su concepto. Delimitar el campo conceptual es difícil, pues nos encontramos ante una de las formas de arte y expresión más antiguas de la humanidad, diversificada y ramificada en numerosas variantes.

La mayoría de los autores al definir la Danza hacen referencia a componentes tales como: el cuerpo, el espacio, el tiempo, el ritmo, la expresión, la técnica, el arte, etc, haciendo cada uno un mayor énfasis en aquellos elementos más relacionados con su ámbito de trabajo.

Dentro de los diferentes autores consultados hemos preferido tomar aquellos que reflejan en sus textos una concepción de la danza como aquel cordón umbilical entre la sociedad y el individuo que ya comentábamos antes. Utilizando palabras de Wigman y Robinson, estos definen la Danza como:

“la Danza es un lenguaje vivo que habla del hombre. Es un lenguaje artístico que el hombre utiliza para hablar a través de imágenes y alegorías de sus emociones, de su necesidad de comunicar. Porque el hombre es al mismo tiempo emisor e intermediario, su instrumento de expresión es el cuerpo humano y el movimiento natural de él es la materia de la danza, es el único material que emplea. Es por ello que la Danza y su expresión están ligadas exclusivamente al hombre y a su capacidad de movimiento. La emoción del hombre bailando deja libres emociones no visibles, es su primera forma de expresión. (Wigman, 1990, pp.15)

“la Danza es la reacción en el cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier sentimiento suele ir acompañado de un gesto. El hombre precisa comunicar sus emociones, las cuales, a través de los gestos, toman su vida y su forma”. (Robinson, 1992, pp.6)

2.1. LA DANZA EN LA EDUCACIÓN.

Existe abundante bibliografía sobre el tema (García, 1997; Viciano y Arteaga, 1997; Fructuoso y Gómez, 2001) que destacan los valores motrices, cognitivos y afectivos de la Danza. Pero nosotros nos preguntamos ¿qué modalidad de Danza puede contribuir a la promoción de estos valores?

Bajo nuestra concepción, la danza dentro del ámbito educativo en principio debe ser planteada como algo “natural”. Es decir, como una unión de movimientos naturales (andar, correr, deslizarse sobre el suelo, girar, estirarse, transportar algo o a alguien, etc.) que le permitan al alumno explorar y conocerse a sí mismo y crear además un lenguaje que le facilite la comunicación y la relación con los que le rodean.

Tradicionalmente, *“la danza ha estado orientada hacia la repetición y memorización de patrones de movimiento, centrándose en un trabajo de “reproducción” (trabajo memorístico- copia”.* (Padilla, 2003, pp.219) Personalmente opinamos que la Danza tiene mucho más que decir y mucho que aportar en el ámbito educativo, abriendo campo para el trabajo de la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de sí mismo, de otras culturas, etc.

Desde el comienzo de los tiempos, el hombre ha utilizado el lenguaje corporal para expresar las pasiones del corazón y los movimientos del alma. En Brasil, EEUU o la India, la danza es el reflejo de las tradiciones más profundas, algo así como la rima de la vida cotidiana. En todas las sociedades en las que no se oculta el cuerpo como por ejemplo, la africana, la suramericana o la asiática, la danza juega un papel importante en el día a día. Sin embargo, en muchos países occidentales la danza había ido poco a poco perdiendo posiciones hasta quedar relegada a un espectáculo para la gloria de unos cuantos elegidos. (Padilla y Hermoso, 2002)

Es por ello que no pretendemos dar a nuestros alumnos un modelo cerrado (una coreografía, pasos técnicos y ordenados) a memorizar motriz y mentalmente, sino una Danza nueva, una Danza propia.

Personalmente existen dos afirmaciones con las cuales se identifica plenamente nuestra propuesta pedagógica para la Danza.

“La Danza es el camino más corto entre dos personas” (Proverbio africano)

“Yo creo que yo aprendo con la práctica. Se aprende a bailar, practicando baile, se aprende a vivir viviendo. Es el mismo principio”. (Graham, 1992, pp. 9)

Ambas creemos que son de gran relevancia y próximas al tema que pretendemos tratar: Danza en la EDUCACION.

El bonito proverbio africano que hemos mostrado concibe la danza como forma de relación social. Que es sino la escuela, un lugar de encuentro social, donde se forja nuestra personalidad a partir de la relación con los demás, donde hacemos nuestros primeros amigos, donde se forja nuestro auto concepto en función de esas relaciones. En segundo lugar, la escuela es uno de los lugares donde aprendemos a vivir, “*a vivir se aprende viviendo*” (Graham, 1992, pp.9), otra comparación de la danza con la vida.

Por tanto, nuestros objetivos como docentes irán más allá de la mera enseñanza de una coreografía cerrada que el alumnado debe aprender y donde lo que prima para su evaluación es la fiel reproducción de la misma. Ya que entendemos que el aporte de este trabajo al desarrollo madurativo del alumno es muy pobre. Nuestro trabajo perseguirá que ese alumno desarrolle sus habilidades motrices, su creatividad y sus posibilidades de comunicación. Mostrándole para ello caminos que le ayuden a buscar alternativas, soluciones, formas de aprendizaje útiles ahora y en el futuro, dentro y fuera de la escuela, en la Educación Física y en el resto de las áreas. (Zurdo, 2005).

3. TENDENCIAS DE DANZA.

No pretendemos en el presente texto relatar todas las tendencias actuales que existen en danza, sino reflejar, en función de nuestras intenciones pedagógicas, cuales serían para nosotras aquellas que podríamos utilizar dentro de nuestra clase de Educación Física.

El trabajo que presentamos recoge el fruto de un largo tiempo de investigación y experiencias iniciadas con nuestra primera profesora en el campo de la Expresión Corporal **Ana Pelegrín Sandoval** y continuada con la estimulación y el amparo de la Asociación que ella creo, AFYEC (Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal). Así como de las respuestas y entusiasmos con el que en tantas ocasiones nos obsequian nuestros alumnos.

Presentamos dos posibles modalidades para trabajar en clase: la Danza Improvisación y/o la Danza Contacto.

3.1. LA DANZA IMPROVISACIÓN.

Las inquietudes expuestas y nuestra experiencia como docentes de educación física, completadas con el trabajo de otros profesionales de diferentes ámbitos, nos han ayudado a elaborar un grupo de prácticas comprendidas bajo la denominación de DANZA IMPROVISACIÓN (Padilla, 2003)

Gran parte de las ideas conceptuales y metodológicas de la DANZA-IMPROVISACIÓN, como ya comentábamos anteriormente, surgen a partir de

los trabajos de otros profesionales de la Danza y la Expresión Corporal, como por ejemplo: Laban (1989), Paxton (1987), Guerber (2002), Pelegrín (1987) y Stokoe (1978) entre otros.

Rudolf Von Laban (1989) utilizaba el término “Danza Libre” bajo cuyo epígrafe pretendía recoger una forma de danza orientada a personas libres en una sociedad libre.

Para poder definir la Danza Improvisación nos valdremos del término usado por Patricia Stokoe (1978) al referirse a una “Danza para todos” pero no la misma para todos.

Por tanto, teniendo en cuenta el trabajo de estos autores, unido a nuestra experiencia profesional y docente definimos la DANZA IMPROVISACIÓN como la Danza singular de cada individuo (vocabulario personal de danza) creada a partir de improvisaciones “estructuradas”.

Al hablar de singularidad, nos estamos refiriendo a que cada alumno elaborará su propio modelo de movimiento. Es decir, no existe un modelo externo a reproducir, sino que será necesario que el alumno produzca su propio modelo.

En segundo lugar, es muy importante tener en cuenta como vamos a orientar al alumno en la producción de ese modelo. Para ello las sesiones se desarrollaran a través de “improvisaciones estructuradas”. Entendiendo por *“improvisación: la búsqueda sobre la marcha de nuevas y personales respuestas motrices, ante un estímulo o premisa de partida, común a todos los componentes de la clase”*. (Padilla y Hermoso 2002, pp. 44)

Por tanto, con la Danza Improvisación pretendemos que el alumno/a busque su propio vocabulario, sus propias palabras (actitudes, movimientos, silencios) para construir sus propias frases de movimiento (composiciones) (Padilla, 2003).

Una aplicación de esta metodología a nivel profesional, la podemos encontrar en algunos coreógrafos contemporáneos como: Steve Paxton, Pina Bausch, etc quienes al igual que nosotras reivindicamos una Danza personal, reflejo de nuestra interioridad y de la “toma de conciencia de nuestro cuerpo”. *“Quiero danzarme a mi misma”* (Bausch citada por Colomé, 1989 pP. 84)

3.2. DE LA DANZA IMPROVISACIÓN A LA DANZA CONTACTO.

Dentro de las prácticas de danza improvisación podríamos abordar líneas muy diferentes y al mismo tiempo complementarias, lo que nos podría llevar a trabajar por ejemplo una Danza Acrobática utilizando técnicas de Gimnasia Deportiva y Acro-sport o una Danza-teatro donde

partiríamos no de la forma como tradicionalmente se hace en danza, sino del contenido o mensaje a transmitir.

Sin embargo, dentro de las posibilidades que nos ofrece la Danza-Improvisación, pretendemos en este caso, acercarnos a aquellos profesionales interesados a la **Danza-contacto** (Contact-Improvisation). Una danza basada en un trabajo de improvisación, donde el sustrato fundamental es el contacto, los pesos, el centro de gravedad, etc a través del trabajo realizado fundamentalmente en pareja, aunque también es posible en tríos o grupos.

Pero ¿qué es la **Danza-contacto**? Para algunos “es una danza post-moderna, un método para encontrar nuevas ideas coreográficas, mientras que otros la identifican con actividades gimnásticas o de lucha”.(Padilla y Hermoso 2002, pp.44)

Según Adwoa Lemieux (citada por Zurdo, 2005, pp.103) la Danza Contacto es “*una forma de movimiento donde dos personas se mueven juntas, en contacto, manteniendo un diálogo espontáneo físico por las señales kinestésicas de peso compartido y un impulso común y contrapesado*”.

La Danza-contacto (Padilla y Hermoso, 2002) es una actividad que rompe con los códigos que rodean normalmente a nuestro cuerpo: códigos socio-culturales (tocar, mirar) o técnicos utilizados generalmente en danza (giro, relevé...).

Al igual que la Danza Improvisación, la Danza Contacto (Padilla y Hermoso, 2002) es una forma abierta de danza, orientada hacia la investigación, con flexibilidad en los códigos o normas que la caracterizan. La Danza Contacto amplía nuestros patrones naturales de movimiento. Supone en el fondo una retroprogresión, es decir, una vuelta a los orígenes, a nuestros antepasados homínidos, que poseían una motricidad basada en la trepa, las suspensiones, la coordinación óculo-manual, con sistemáticas inversiones del centro de gravedad y a través de la cual descubrieron otras formas de motricidad fundamentadas en la posición erecta, el bipedismo y un nuevo equilibrio. En conjunto supone un avance hacia delante del hombre de finales del segundo milenio de nuestra era, que solicita nuevas sensaciones y experiencias corporales.

El cuerpo humano es sensible a la gravedad, una fuerza a la que se enfrenta cada día. En el ámbito de la danza, este factor ha sido explotado desde dos ópticas extremas y eclécticas. En una se niega la gravedad y el esfuerzo, como ocurre en la Danza Clásica (en la que se busca la ligereza) y en otra las fuerzas penetran en el suelo, como es el caso de las Danzas Africanas. La danza occidental del siglo XX ha adoptado el concepto de gravedad para trabajar las diferentes dimensiones cualitativas y cuantitativas que ésta ofrece. (Padilla y Hermoso, 2002)

El tema del peso lo destacó particularmente Doris Humprey (comunicación personal) que estudió las nociones de equilibrio y desequilibrio hasta la caída, “caer y reincorporarse”. José Limón (comunicación personal), seguidor de los mismos principios, hacía hincapié en la función que desempeñan el busto y la respiración como indicadores de una dinámica relacionada con pérdidas de equilibrios y suspensiones alternas.

“En la Danza Contacto los bailarines explotan el fenómeno mecánico de la gravedad en una relación de contacto interpersonal. La gravedad se aplica en un lugar (punto o superficie de contacto) y las acciones interindividuales consisten en encadenar mediante una interrelación, los diversos lugares y modalidad de contacto: puntos de apoyo, suspensiones, tracciones, empujes, arrastres,... siguiendo encadenamientos improvisados con el propósito de negociar en común los desequilibrios permanentes.” (Guerber, 2000, pp.59).

“La esencia de la danza contacto reside en descubrir que es posible superar la tercera ley de Newton descubriendo que para cada acción ejercida por un cuerpo existe no solo una reacción igual y opuesta en el otro cuerpo (ley de acción y reacción) sino que para cada acción son posibles varias y diferentes reacciones iguales y opuestas.” Olender citado por Zurdo (2000, pp.104).

Pero para ello según Danny Lepkoff citado por Zurdo (2005, pp.103), *“el cuerpo debe aprender a liberar el exceso de tensión muscular y dejarse llevar por el flujo natural del movimiento dentro de lo que sea posible. Las habilidades como el rodamiento, la caída o la inversión son exploradas, dirigiendo al cuerpo en una conciencia de sus propias posibilidades de movimientos naturales. Surgen así movimientos y situaciones que recuerdan a un abrazo familiar, a las artes marciales, a juegos luctatorios, movimientos acrobáticos etc.”*

A nivel del sistema nervioso (Zurdo, 2005, pp.103), *la Improvisación de Danza Contacto es un sistema refinado de comunicación corporal; un conjunto de informaciones neuro-musculares que se transmiten instantáneamente entre dos o más cuerpos en movimiento, según un código muy elaborado.*

Es obvio que esta práctica (Zurdo, 2005) en cuanto a cualidades físicas desarrolla la fuerza, la resistencia, el equilibrio, etc. Y a nivel sensorial, los protagonistas son los sentidos del tacto y el sentido kinestésico, los que están continuamente en alerta, dándonos información de nuestra colocación espacial, la de nuestro compañero y la relación entre ambos, sin olvidar otro “compañero omnipresente”: el suelo.

Es indiscutible que es pura comunicación, con sus silencios, susurros, preguntas y respuestas..., donde la escucha, la atención y la sensibilidad son casi más importantes que nuestras capacidades físicas. Esto hace que esta disciplina pueda

ser practicada por todo tipo de personas, sin distinción de edad o tipología o idioma. Ni siquiera es necesario hablar la misma lengua porque sus cuerpos son sus voces. (Zurdo, 2005)

A los creadores de la Danza Contacto lo que les pareció más interesante (Zurdo, 2005. pp. 103) *“era el hecho de que este estilo de movimiento no era racional, sino intuitivo de ahí la relación que establecemos entre Danza Contacto y Danza Improvisación La Improvisación en la Danza Contacto no tiene frases hechas de movimiento, no tiene rutinas o patrones, sino que se crea por el reflejo y la intuición, es un intercambio de peso negociado”*.

3.3. OBJETIVOS DE LA DANZA IMPROVISACIÓN Y LA DANZA CONTACTO EN LA EDUCACIÓN.

No es nuestra intención exponer en este artículo, la relación de los objetivos marcados en el Diseño Curricular para el área de Educación Física, puesto que es una documentación que todos conocemos.

Sin embargo, opinamos que la Danza Improvisación y/o Danza Contacto pueden ayudar en gran medida a conseguir muchos de los objetivos señalados en el Área de Educación Física, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

Objetivos:

- Que el alumno mejore su control motor, espacial y temporal.
- Que el alumno conozca los beneficios que a nuestra calidad de vida y a nuestra salud puede aportar la práctica regular de una actividad física basada en el autoconocimiento.
- Que el alumno/a explore y cree sus propios elementos de Danza (movimientos) para conseguir su propia auto expresión y una mejor conciencia de si mismo.
- Que el alumno reconozca y valore las diferentes manifestaciones artísticas.
- Que el alumno/a desarrolle su creatividad a través de la exploración del tiempo, del espacio, de su capacidad de movimiento y de las relaciones con otros compañeros u objetos.

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

Retomando las ideas enunciadas al determinar el campo conceptual de la Danza Improvisación y la Danza Contacto, nuestro trabajo como ya exponía Padilla (2003) se basara en metodologías no directivas caracterizadas por las siguientes pautas de trabajo:

1. Alejarnos de un inventario de ejercicios.

En ocasiones, nuestros alumnos no dominan ni el esfuerzo, ni el espacio que ocupan con sus movimientos y el conjunto de su cuerpo les parece con frecuencia un obstáculo pesado y desordenado. No saben por donde empezar.

La danza no debe suponer para el alumno la imposición de un modelo motriz a aprender (coreografía), sino que ha de poder enriquecerse con todo aquello que sea movimiento. Después a cada uno le corresponderá definir su propia danza, según la época, el día o el instante.

Por tanto, a través de una metodología de búsqueda basada en la “improvisación estructurada” que anteriormente definíamos, orientaremos el trabajo de nuestros alumnos hacia la “producción” frente a la “reproducción” (modelo tradicional). Se trata de una metodología de tipo divergente. Es decir, frente a las tradicionales formas de trabajo de la Danza basadas en una única propuesta de modelo coreográfico, el trabajo basado en la divergencia favorece la producción de múltiples y personales modelos coreográficos creados a partir de una premisa común a todos los participantes. Por tanto, en nuestras sesiones de trabajo la premisa inicial es conocida y común a todos, pero a partir de la misma, podrán surgir múltiples e individuales modelos de Danza.

En este apartado no debemos olvidar el trabajo de las “transiciones”, puesto que en muchas ocasiones para nuestros alumnos el concepto coreográfico se basa en la unión de diferentes posiciones o pasos, perdiéndose en muchos casos la idea de continuidad. En este trabajo de producción incidiremos por tanto, más sobre la sensación de una película de movimientos que sobre la unión de diferentes fotos (posiciones).

2. Potenciar el sentido cinestésico.

Cuando estamos investigando sobre el movimiento danzado, pretendemos que nuestros alumnos no se centren únicamente en el apartado motriz. Si no que esa búsqueda de vocabulario, se vea enriquecida también por sus experiencias, sus vivencias. En definitiva, preocuparnos por: ¿qué siento al desplazarme?, ¿puedo girar, con mayor, menor energía?, ¿con qué tipo de giro expresaría mi alegría, mi sorpresa?, ¿qué efecto produzco realizando mis movimientos más grandes, más pequeños? etc.

Tradicionalmente en la enseñanza de la Danza ha primado el sentido de la vista como canal principal de aprendizaje, frente a otros que consideramos también de gran importancia como por ejemplo el cinestésico o el contacto en el caso de la danza contacto.

Debemos intentar dirigir la atención de nuestros alumnos hacia sí mismos, sus propias acciones corporales y las sensaciones procedentes del

movimiento y de las relaciones con sus compañeros, y no únicamente hacia la reproducción fiel de una propuesta cerrada.

“Prendemos de esta manera que la Danza se pueda enriquecer no solo con todo aquello que sea movimiento, sino también con las sensaciones procedentes del movimiento, de las experiencias personales, de las vivencias. Todo ello ayudará a definir diferentes Danzas, según el día o el instante”. (Padilla y Zurdo, 2003, pp. 581)

3. El movimiento como diálogo.

Como diálogo con la música, conmigo mismo, con mis compañeros, con el exterior: me escucho, me escuchan (ven), escucho, me muestro a los demás través de mis movimientos.

Es decir, rehuir de la reproducción mecánica y sin intencionalidad de modelos de movimiento.

“Es necesario asegurarse que el alumno trabaja por si mismo, que no se limita simplemente a dejarse llevar. Al asignar los ejercicios pongo mucha atención, en no imponer un estilo, sea cual sea. Deseo que sea lo menos afectado posible” (Cunningham citado por Guerber 2000, pp.5)

5. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Aun a pesar de que el trabajo tanto de la Danza Improvisación como de la Danza Contacto se basa en metodologías de búsqueda, proponemos una sistematización en categorías, para de esta manera cubrir todos los apartados y explotar todas sus posibilidades.

5.1. DANZA IMPROVISACIÓN: CATEGORÍAS.

Como ya enunciaba Padilla (2003) a la hora de organizar el trabajo dentro de la Danza Improvisación proponemos sistematizar el mismo agrupando las propuestas en dos grandes categorías

- a) Trabajo de vocabulario.
- b) Trabajo de composición.

Las propuestas de trabajo de vocabulario pretenden orientar al alumno en la búsqueda de sus propios recursos de danza. Es decir, producir sus propios movimientos (su vocabulario de danza) y no tan solo reproducirlos, favoreciendo de esta manera la pauta metodológica que enunciábamos como “alejarnos de un inventario de ejercicios”. A continuación esos movimientos

(vocabulario) se podrán utilizar, para bajo una idea común a todos, se produzca la unión (trabajo de composición).

En el caso de la composición, se trata de formar frases de movimiento, semejantes a las frases literarias o musicales, con un principio (posición de partida), un desarrollo y un fin (posición final). (Padilla, 2003)

Para el trabajo de las categorías principales: Vocabulario y Composición, proponemos la contemplación de las siguientes subcategorías (Padilla y Zurdo, 2004)

1. Trabajando la percepción corporal.
2. Trabajando con el espacio
3. Trabajando con el tiempo.
4. Trabajando con la intensidad.
5. Trabajando la interacción con objetos.
6. Trabajando la interacción con otros compañeros.
7. Trabajando el peso.

La proposición de estas subcategorías, surge como resultado de la observación del trabajo final que se lleva a cabo cuando se realiza una presentación en forma de Danza. Estimamos que son elementos importantes a trabajar y que muchas veces son obviados durante el trabajo de danza. De hecho en algunas ocasiones, al observar nuestros alumnos bailando, hemos tenido la sensación de que aunque la ejecución fuera idéntica, existía sin embargo un matiz diferente entre ellos. Creemos que este hecho se produce entre otras razones, por el dominio de las subcategorías antes enunciadas, que dotan al alumno-bailarín de mayores recursos de expresión ante su público.

En primer lugar abordaremos el campo conceptual de cada una de las categorías de trabajo y a continuación pasaremos a exponer diferentes propuestas prácticas que ayuden al lector en la comprensión de las mismas.

En cada una de las propuestas prácticas que ilustramos, se indicaran los objetivos y las orientaciones, e igualmente se anotara si están orientadas hacia el trabajo de vocabulario, o bien si se trata de una propuesta susceptible de evolución hacia la composición.

Nota: Todas las propuestas aunque no se indique específicamente se sugiere que sean realizadas con acompañamiento musical.

5.1.1. TRABAJANDO LA PERCEPCIÓN CORPORAL.

De todos es conocida la afirmación “nuestro cuerpo es nuestro instrumento”. Al igual que un músico debe afinar su violín o un escultor preparar sus materiales, debemos preparar nuestro cuerpo para la Danza.

Pero queremos que este trabajo de percepción corporal se realice como un instrumento de disfrute y de enriquecimiento. Evitando de esta manera, como en otras ocasiones ya ocurriera, que la anatomía se convierta en una barrera para la práctica de Danza. Pues seguramente, todos recordaremos haber escuchado en algún momento, algunas de las siguientes afirmaciones: “yo estoy muy gordito para bailar”, “yo soy un pato para la danza”, etc.

Sirva a modo de ilustración de nuestras ideas las afirmaciones de Teréese Bertherat (1996, pp. 11):

“En este momento, en el lugar preciso en que usted se encuentra, hay una casa que lleva su nombre. Usted es su único propietario, pero hace mucho tiempo que ha perdido las llaves. Por eso permanece fuera y no conoce más que la fachada. No vive en ella. Esa casa, albergue de sus recuerdos más enterrados, más rechazados, es su cuerpo”.

Dentro de esta categoría debemos procurar que la oferta de actividades sea lo más variada posible, de manera que estas generen diferentes tipos de movimientos. Consideramos como básicos:

- Desplazamientos.
- Saltos.
- Giros
- Posiciones estáticas.
- Movimientos de suelo: pasadas por el suelo, caídas, movimientos en suelo (volteretas, rodadas, etc.,).
- Movimientos localizados: se trata de movimientos segmentarios de determinados segmentos corporales. Por ejemplo cabeza; brazos, piernas, cadera, etc.

5.1.1.1. Propuestas prácticas.

Pasamos a desarrollar aquí algunos ejemplos prácticos:

“El origen de movimiento”

Objetivo: Percibir la zona corporal donde se inicia el movimiento.

Desarrollo: Un alumno está situado en una posición visible a todos. A continuación, comenzara a realizar movimientos lentamente de forma discontinua, poniendo atención en trabajar diferentes zonas corporales. Los restantes alumnos deberán ir enunciando en voz alta donde se inició el movimiento. En caso de no acertar, el ejecutante deberá repetir el movimiento equívoco.

“Giros lanzados”

Objetivo: Trabajar el balanceo de peso como origen de giro.

Desarrollo: Se propone al alumnado probar diferentes formas de tomar impulso para girar, lanzando el peso de una zona corporal como origen de giro (mano por arriba y por abajo, codo, pie etc.).

5.1.2. TRABAJANDO CON EL ESPACIO.

Retomamos nuevamente la comparación realizada en la primera subcategoría, comparando en este caso el espacio con un lienzo. Así de la misma manera que el trabajo de un dibujante se podrá ver proyectado en un papel o el de un escultor en su escultura, nuestra Danza se verá proyectada en el espacio. Contaremos además con un espacio de proyección tridimensional donde podremos trabajar: figuras, trayectorias, niveles, formas y tamaños, principalmente. Elementos que posteriormente los alumnos utilizaran en sus danzas.

5.1.2.1. Propuestas prácticas.

He aquí algunos ejemplos prácticos:

“Secuencia con cambio de orientación”

Objetivo: Experimentar diferentes orientaciones.

Desarrollo: Se elabora una misma secuencia de movimientos para todo el grupo. Una vez aprendida se repetirá, pero iniciándola hacia un nuevo frente. Todos la realizan hacia este nuevo frente.

Variante: Igual al anterior pero cada alumno iniciará la coreografía mirando hacia un frente diferente, aunque todos comenzarán al mismo tiempo.

“Las letras”

Objetivo: Experimentar las variaciones de tamaño de un mismo movimiento.

Desarrollo: Se les pide a los alumnos que seleccionen cuatro movimientos y que los llamen “A, B, C y D”. A continuación deben realizar la combinación propuesta por el profesor. Por ejemplo:

1ª Frase: AABCCDA. 2ª Frase: AaBccDA

Las letras minúsculas significan el mismo movimiento pero reducido a una expresión menor (ocupando menos espacio, implicando menos partes del cuerpo etc.) Las letras mayúsculas respetan el movimiento original.

5.1.3. TRABAJANDO CON EL TIEMPO.

Mientras los movimientos de Danza se ven proyectados en el espacio, el elemento temporal corre paralelo al desarrollo de los mismos, pudiéndonos también valer de él para personalizar nuestra Danza.

Dentro del trabajo temporal consideramos interesante además del trabajo del ritmo, trabajar otras nociones como: la duración, la simultaneidad, la continuidad-discontinuidad, el tempo (velocidad) y el concepto de simultaneo-sucesivo.

5.1.3.1. Propuestas prácticas.

He aquí algunos ejemplos prácticos:

“Combinando ritmos”

Objetivo: Explorar diferentes ritmos.

Desarrollo: Usar músicas que contengan dos ritmos simultáneos. Se forman parejas y cada uno se decide por uno de los ritmos. Comienzan a moverse siguiendo cada uno el ritmo elegido e intentando interactuar al mismo tiempo con el compañero; a mitad de la pieza, se intercambian los ritmos. Realizar una reflexión posterior sobre que ritmo les resultó más costoso explorar.

“Secuencia en canon”

Objetivo: Aprender a concentrarse en la duración y ritmo de movimiento.

Desarrollo: Se elabora una misma secuencia de movimiento para todo el grupo. Una vez aprendida, se repetirá, pero no todos comenzarán al mismo tiempo, sino que se distribuirán en diferentes grupos (filas, números mezclados, círculos...) realizando su entrada en “canon”.

5.1.4. TRABAJANDO CON LA INTENSIDAD.

La Intensidad es definida como la cantidad de energía que aportamos al movimiento. Se trata en muchas ocasiones de un concepto complejo de asimilar, siendo difícil en algunos momentos mantener términos medios o combinaciones de la misma. Así es frecuente observar a alumnos con predominio de tensión en sus movimientos o viceversa. En muchas ocasiones, una comparación que utilizamos con los alumnos es asociar la intensidad en el lenguaje de la danza con el volumen en el lenguaje verbal. Llevamos por tanto a los alumnos hacia la siguiente reflexión: si hablamos siempre con elevado volumen o viceversa demasiado bajo, nuestra

conversación resultara monótona. Lo mismo ocurriría en danza si todos nuestros movimientos tuvieran la misma intensidad.

Por ello, dentro de esta subcategoría, proponemos trabajar diferentes improvisaciones donde se juega con la modulación de la intensidad.

5.1.4.1. *Propuestas prácticas.*

He aquí algunos ejemplos prácticos:

“Diálogo de empujes”

Objetivo: Comunicar dinamismos.

Desarrollo: Por parejas, uno de los componentes empuja con una parte de su cuerpo (mano, pie, cadera etc.) al otro, jugando con diferentes fuerzas cada vez, creando un diálogo de acción-reacción, y el otro le responde, creando una secuencia de movimientos compartidos.

Variante de composición: Fijan cinco movimientos cada uno creando un diálogo, solucionando los enlaces entre empuje y empuje. Es interesante mostrar el trabajo y debatir si la reacción corporal del “empujado” es coherente con la fuerza del empuje recibido.

Variante avanzada de composición: Tras crear la composición anterior, modificarla quedándose sólo con las reacciones (sin los empujes), lo cual aumenta la dificultad, ya que hay que reproducir sin los estímulos.

“Teléfono estropeado”

Objetivo: Experimentar la variación entre una intensidad percibida y la emitida.

Desarrollo: Se coloca un grupo de alumnos en fila mirando a la “pared” excepto dos de ellos. El primero hace una secuencia de movimientos (máximo dos en iniciación) y el segundo lo observa; se da la vuelta el tercero y ahora el segundo intenta reproducir lo que hizo el primero, y así sucesivamente hasta que el último reproduce la secuencia y acto seguido el primero repite la secuencia original. De esta manera todo el grupo puede observar progresivamente como “sin querer” el movimiento va variando su intensidad siendo el movimiento final a menudo irreconocible en su intención.

5.1.5. TRABAJANDO LA INTERACCIÓN CON OBJETOS.

El objetivo de este grupo de propuestas es abrir nuevas vías de movimiento conducidos a través de la manipulación de objetos. En ocasiones también este tipo de actividades nos servirán de ayuda para desinhibir a los alumnos en el contacto con otros compañeros.

5.1.5.1. Propuestas prácticas.

He aquí algunos ejemplos:

“Danza individual con objetos inusuales”

Objetivo: Explorar las posibilidades de movimiento que nos da otro cuerpo inanimado.

Desarrollo: A cada alumno se le da un objeto para que desplace el objeto bailando con él. Podrá utilizar todo el cuerpo excepto las manos (Materiales posibles: zapato, paraguas, maleta etc.), A una señal dada por el profesor se intercambiarán los objetos.

Variante: Primero trabajar con un objeto durante un tiempo y después reproducir esos movimientos provocados por la interacción con el objeto sin el mismo.

Variante en pareja: Idéntico trabajo pero interaccionando también con otra persona, transportando, rodando, traspasando dicho objeto pero sin usar las manos, incluso “bailando” con una pared.

“Las sillas”

Objetivo: Experimentar las posibilidades de movimiento interaccionando con un objeto que puede sustituir el suelo.

Desarrollo: Se crean grupos de cuatro personas, cada uno con una silla.

Fase de experimentación: Se solicita que individualmente busquen un movimiento simple a realizar con la silla: diferentes formas de sentarse, apoyar alguna parte del cuerpo sobre ella, pasar por encima etc...

Fase de composición: Cada uno muestra a sus tres compañeros su movimiento, aprendiéndolo los demás. A continuación deberán enlazar los cuatro movimientos seguidos, sin pausa, intentando “bailar” dicha secuencia.

5.1.6. TRABAJANDO LA INTERACCIÓN CON OTROS COMPAÑEROS.

5.1.7. TRABAJANDO CON EL PESO.

Recordemos que dentro de los objetivos de la Danza-Improvisación señalábamos entre otros, el desarrollo de la creatividad del alumno a través de la exploración de las relaciones con otros compañeros u objetos. Por ello, en estos dos últimos apartados (nº 6 y 7) utilizaremos elementos de trabajo propios de la Danza Contacto que serán desarrollados dentro de las categorías propias de este tipo de técnica.

5.2. DANZA CONTACTO: CATEGORÍAS.

Previo al trabajo de la Danza Contacto recomendamos que el alumno se haya familiarizado previamente con la Danza Improvisación.

No existe una técnica ni un repertorio modelo a la hora de enseñar Danza Contacto, pero sí unas directrices de los objetivos a buscar en las propuestas y ejercicios (Zurdo, 2005):

- Experimentar el propio peso y el del compañero.
- Investigar las fuerzas físicas (fuerza de la gravedad, fuerza centrífuga y centrípeta, inercia, impulso y fricción).
- Diferenciar entre apoyo muscular y apoyo esquelético.
- Transformar la caída en una transición de una posición a otra.
- Explorar los diferentes espacios y la posible desorientación tras algunos movimientos.
- Crear seguridad para sí mismo y para el compañero.
- Aprender a relajarse.

En función de estos objetivos estableceremos las siguientes categorías para su aplicación docente.

5.2.1. INICIACIÓN A LA INTERACCIÓN CORPORAL.

Cuando definimos el marco conceptual de la Danza Contacto ya indicábamos que los sentidos del tacto y el sentido kinestésico, eran los más comprometidos en este tipo de danza, están continuamente en alerta, dándonos información sobre nuestra colocación espacial, la de nuestro compañero y la relación entre ambos.

Pero para que esto tenga lugar, previamente será necesario que los cuerpos se liberen de tensiones y tabúes.

El objetivo de este grupo de propuestas será desinhibir a los alumnos en el contacto, ayudarles en su aprendizaje hacia las respuestas ante estímulos

táctiles, aprender a sentir y utilizar el contacto como fuente de información y estimulación para crear nuevas evoluciones en el espacio, facilitando así el flujo natural del movimiento. (Padilla, 2002)

Con este tipo de propuestas el alumno descubrirá y aprenderá además a utilizar los tres niveles del contacto que sucesivamente le llevarán a trabajar la segunda categoría (el peso):

- Sólo piel. (Sólo contacto. No hay concesiones de peso)
- Piel y músculos. (La concesión del peso es media)
- Todo (La concesión del peso puede ser máxima)

El alumno en su experimentación pasará alternativamente por los papeles de conductor y conducido. El “conducido” es activo, participa en el impulso y se sitúa para proporcionar las mejores condiciones dinámicas de apoyo y equilibrio. (Guerber, 2000)

5.2.1.1. Propuestas prácticas.

“Palma-palma”

Objetivo: Desinhibir en el contacto con otros compañeros.

Desarrollo: Por parejas con las palmas de las manos en contacto. Un alumno actúa de conductor y el conducido deberá seguir todos los movimientos del compañero, sin despegarse de las palmas de sus manos. Recordar a los alumnos la utilización de los diferentes niveles del espacio (alto, medio y bajo)

“Contacto inesperado”

Objetivo: Desinhibir en el contacto con otros compañeros.

Desarrollo: Los alumnos se desplazan libremente por la clase y por iniciativa propia deben parar con la mano y de forma inesperada a cualquier compañero. La mano puede ser apoyada sobre cualquier parte del compañero.

Variante: Igual a la propuesta anterior pero en este caso se puede utilizar cualquier parte del cuerpo para parar al compañero (cadera, pierna, espalda, cabeza, etc.)

5.2.2. PESO-CENTRO.

Recordamos algunas de las afirmaciones enunciadas en el marco conceptual de la Danza Improvisación:

- *“En la Danza Contacto los bailarines explotan el fenómeno mecánico de la gravedad en una relación de contacto interpersonal. La*

gravedad se aplica en un lugar (punto o superficie de contacto) y las acciones interindividuales consisten en encadenar mediante una interrelación, los diversos lugares y modalidad de contacto: puntos de apoyo, suspensiones, tracciones, empujes, arrastres,... siguiendo encadenamientos improvisados con el propósito de negociar en común los desequilibrios permanentes.” (Guerber,N, 2000, pp.59).

- “la esencia de la danza contacto reside en descubrir que es posible superar la tercera ley de Newton descubriendo que para cada acción ejercida por un cuerpo existe no solo una reacción igual y opuesta en el otro cuerpo (ley de acción y reacción) sino que para cada acción son posibles varias y diferentes reacciones iguales y opuestas.” (Ofender citado por Zurdo, 2005, pp. 104)

Por ello, en esta categoría pretendemos que los alumnos a través de la exploración de la fuerza de la gravedad, encuentren el centro (su propio centro, el del compañero, el centro compartido), compensen y coordinen sus fuerzas y utilicen su peso.

Se les invita a través de la búsqueda de diferentes puntos de apoyo (mano-mano, pierna-espalda, abdomen-espalda, etc.) a descubrir nuevas formas de equilibrio conjunto, bien sea centrípeto o centrífugo. Es decir, los guiamos hacia un inicio en el dialogo conjunto de pesos, tracciones, empujes, arrastres etc. (Padilla y Hermoso, 2002).

La percepción y control del centro es uno de los pilares principales de la Danza Contacto, su dominio permitirá realizar subidas, bajadas, rodamientos, arrastres, empujes, etc. sin apenas esfuerzo.

5.2.2.1. Propuestas prácticas.

“Equilibrios centrífugos”

Objetivo: Encontrar el equilibrio de la pareja (el centro común) a través del uso consciente de la fuerza centrífuga.

Desarrollo: Por parejas frente a frente nos tomamos de las dos manos e intentamos bajar hasta el suelo flexionando las piernas y manteniendo el equilibrio con nuestro compañero. Durante el ejercicio los brazos permanecerán extendidos, no se realiza fuerza, sino que se trata de un trabajo de equilibrios entre el peso de ambos componentes de la pareja.

Variantes:

- Realizarlo con una sola mano. (Manos cruzadas es decir, derecha con derecha o izquierda con izquierda)
- Ídem sobre un solo apoyo de pierna.
- Partiendo de una posición frente a frente, unidos por una sola mano

y sobre un solo apoyo de pierna, los componentes de la pareja intentan evolucionar hasta colocarse de lado, de espalda...

- Por parejas tomando la misma idea del ejercicio anterior ambos componentes se enlazan por el pie e intentan evolucionar: agacharse, girar, etc. Sin perder el contacto y manteniendo la tensión que es lo que les va a dar el equilibrio. En este caso y puesto que las manos están libres se podrán utilizar como apoyo. La pareja no se desliza del sitio, tan solo evoluciona en él, gira, se aproxima al suelo, etc.

- Repetiremos los ejercicios anteriores con la ayuda de una cuerda que sujetaremos bien con las manos, o ira atada al tobillo. La cuerda deberá permanecer tensa especialmente cuando se este sujetando con las manos. Cuando se ate a los tobillos simplemente se pedirá que esta permanezca estirada, sin excesiva tensión que podría cortar la circulación.

“Equilibrios centrípetos”

Objetivo: Encontrar el equilibrio de la pareja (el centro común) a través del uso consciente de la fuerza centrípeta.

Desarrollo: Respetando la misma idea de los ejercicios anteriores los componentes de la pareja se situaran espalda con espalda e intentaran sin sujetarse, sentarse en el suelo y levantarse.

- Igual a la propuesta anterior, intentar buscar otros puntos de apoyo basándonos siempre en un equilibrio de tipo centrípeto. Por ejemplo: hombro con hombro, costado con espalda, pierna contra espalda.

- Por parejas intentamos pasar de una superficie de apoyo a otra sin perder el equilibrio centrípeto y por tanto, el contacto.

Variantes:

- Desplazamiento libre, a una señal del profesor tomamos la primera pareja que encontramos e improvisamos un equilibrio de tipo centrífugo o centrípeto según se nos indique.

- Por parejas pasar de una posición de equilibrio centrípeto a centrífugo y viceversa. Se utilizaran diferentes superficies de apoyo o sujeción.

5.2.3. RODAMIENTOS (ROLLING-POINTS)

La Danza Contacto esta basada en el uso de las fuerzas de equilibrio entre dos o más personas. Pero se trata de equilibrios dinámicos, produciéndose por tanto algo parecido al “rodamiento” por los puntos de contacto corporales entre los participantes.

En la exploración y uso de estos rodamientos o rolling-points entran en juego diferentes partes del cuerpo, diversos ángulos y alturas. Estos rodamientos permiten jugar de forma dinámica con nuestro centro de gravedad pasando así por posiciones bípedas, invertidas, mixtas, etc.

5.2.3.1. Propuestas prácticas.

“Lento y rápido”

Objetivo: Descubrir los posibles puntos de contacto de equilibrio.

Desarrollo: En parejas, comienzan a dar peso al compañero hasta conseguir un equilibrio ejerciendo presión (fuerza centrípeta); en esa postura comienzan a girar cambiando puntos de apoyo. Cuando ya han cogido práctica, el profesor irá dando indicaciones: “rápido”, “lento”, “muy lento” etc.

“La bola del mundo”

Objetivo: Aprender a controlar la fuerza necesaria a ejercer en los puntos de contacto para mantener el equilibrio.

Desarrollo. A cada pareja se le da una pelota indicándoles que es muy importante que no caiga al suelo. Para sujetarla deberán usar diferentes partes de sus cuerpos a excepción de las manos; pero no se pueden quedar quietos, tienen que hacer que la bola del mundo gire.

5.2.4. COMPONENTES PERIFÉRICOS

Partiendo de la idea de que el trabajo principal de la Danza Contacto se basa en la búsqueda del CENTRO (dominio del peso y uso de los rodamientos). Dentro de esta categoría incluimos otras pequeñas herramientas secundarias que ayudan a enriquecer la Danza Contacto pero siempre sobre la base de las categorías antes enunciadas. Consideramos que estos elementos serán:

- **Apoyos:** los alumnos deben aprender a proporcionar apoyos varios a los compañeros: rodillas, brazos, cadera, espalda, etc. que permitirán un mayor dinamismo en los rodamientos y desplazamientos.
- **Vectores de fuerza.** Ya comentábamos la importancia de jugar con la fuerza de la gravedad, la inercia, el impulso, etc. Por tanto nuestros alumnos deberán aprender a utilizar los vectores de fuerza para no realizar esfuerzos inútiles.
- **Esquema corporal.** Ayudar con este tipo de propuestas a tomar conciencia de nuestro cuerpo mediante el trabajo con los otros compañeros, utilizando el peso, la piel o la posición de las articulaciones.
- **Desplazamientos.** Para dar un mayor dinamismo a la Danza utilizaremos propuestas que favorezcan el desplazamiento por la

sala, lo que les obligara a emplear diferentes puntos de contacto, ángulos, tipos de fuerza, etc.

5.2.4.1. Propuestas prácticas.

“Dame ...”

Objetivo: Aprender a usar los diferentes apoyos corporales.

Desarrollo: Por parejas, buscan equilibrios por presión o por tensión. El profesor dice “Dame... un codo”, y uno de la pareja le ofrece un codo al compañero para que sea la zona de contacto por presión o por tensión, y así se irán nombrando diferentes zonas del cuerpo para que la pareja busque las diferentes posibilidades de esa zona como punto de apoyo.

“Transporte”

Objetivo: Aprender a desplazarse con una buena calidad de puntos de apoyo.

Desarrollo: Transportar por la sala por parejas una pelota entre los dos cuerpos sin usar las manos.

6. EJEMPLIFICACIÓN MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS.

A continuación presentamos dos unidades didácticas referidas a todo lo anteriormente expuesto, cada una aplicable en diferentes cursos. No hay una razón concreta para haber seleccionado 5º y 6º de educación primaria para “Danza creativa” y 3º y 4º de educación secundaria para “Danza Contacto”, ya que son contenidos muy oportunos en todos los niveles, pero queríamos hacer una ejemplificación concreta aunque, obviamente, las actividades propuestas se pueden usar en diferentes cursos, siempre haciendo adaptaciones en cuanto vocabulario, medidas de seguridad, duración y dificultad.

No se va a desarrollar la relación de los objetivos de la legislación educativa actual, ya que pretendemos que estas sugerencias sean aplicables independientemente del sistema educativo que esté en vigor.

6.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de estas unidades didácticas es dar unas vías de aprendizaje a desarrollar y profundizar cada uno, pudiendo crear en el futuro ejercicios con parecidas finalidades o yendo más allá, siendo creativos. NO VAMOS A REPRODUCIR, SINO A PRODUCIR.

En ambas Unidades los objetivos didácticos serían:

1. Progresar en la toma de conciencia y en la percepción del propio cuerpo.
2. Enriquecer las posibilidades expresivas en el espacio y en el tiempo.
3. Mejorar el ritmo corporal.
4. Desarrollar la creatividad y la espontaneidad en la auto-expresión.
5. Participar de forma desinhibida y cooperativa con los compañeros.
6. Mejorar la relación interpersonal, de forma adecuada, con el sexo contrario.
7. Mejorar la autoestima y autoconfianza. (Ya que no van a haber respuestas erróneas, sino diversidad de respuestas, todas válidas).

6.2. CONTENIDOS

En esta unidad didáctica se van a trabajar principalmente contenidos relacionados con la Expresión Corporal mediante actividades que trabajan las diferentes categorías anteriormente desarrolladas en este capítulo. Pero no debemos de olvidar que el equilibrio y la coordinación, como cualidades físicas se van a desarrollar de una manera muy directa.

Los principales contenidos generales serían:

- Profundización en los conceptos de espacio, tiempo, intensidad y peso, además de su combinación. Exploración práctica.
- Toma de conciencia de su propio peso, de su espacio, de su ritmo, de sus propias posibilidades de movimiento, y como éstas se multiplican al trabajar con más personas.
- Relación entre originalidad, creatividad y motivación en todo el proceso creativo, respetando las formas de expresión de los compañeros.
- La respiración y la relajación como elementos que contribuyen al bienestar psicofísico y a la calidad de vida. Iniciación al masaje como actividad de relajación.
- Juegos de complementación por parejas o pequeños grupos para improvisaciones y composiciones buscando una disposición favorable a la colaboración.

Todo esto se hará mediante actividades donde trabajaremos la percepción corporal, el espacio, el tiempo, la intensidad, la interacción con objetos, la interacción con otros compañeros y el peso. Las dos últimas se trabajaran con mayor profundidad en la Unidad de "Danza Contacto".

6.3. ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN

Ambas sesiones constan de cuatro sesiones, aunque se podrían desarrollar de una manera más extensiva.

La estructura de las sesiones de la Unidad Didáctica “Danza creativa” para 5º y 6º de educación primaria tiene directa relación con lo explicado en las subcategorías de la Danza Improvisación, ya que cada sesión tiene las siguientes fases:

1. Calentamiento
2. Trabajo de vocabulario motriz
3. Trabajo de composición
4. Vuelta a la calma

La estructura de las sesiones de la Unidad Didáctica “Danza Contacto” para 3º y 4º de enseñanza secundaria tiene relación con las categorías de la Danza Contacto:

1. Calentamiento (donde se trabajarán ejercicios de iniciación a la interacción corporal)
2. Desarrollo de la percepción del contacto y del peso (ejercicios de peso-centro, y de los componentes periféricos de esquema corporal y apoyos)
3. Rodamientos y desplazamientos (donde se trabajarán los rodamientos y los desplazamientos como componente periférico)
4. Interactuando (una aplicación combinada de lo asimilado en las fases anteriores)
5. Vuelta a la calma

Un ejemplo de secuenciación exacta se puede observar claramente en el desarrollo de las Unidades Didácticas. Para ambas Unidades recomendamos cierta continuidad, es decir, si tenemos posibilidad de desarrollar las cuatro sesiones seguidas, podremos observar un progreso en sus exploraciones creativas y, lo que es más importante, los alumnos serán conscientes de su propia evolución. Una actividad fuera de contexto con un curso no habituado a trabajar sin modelos a reproducir puede producir bloqueos y anular los posibles beneficios de la actividad, quedando como una mera excentricidad del docente.

6.4. DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

6.4.1. UNIDAD DIDACTICA “DANZA CREATIVA” 5º Y 6º EDUCACIÓN PRIMARIA

6.4.1.1. 1ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “Compartiendo el espacio”

1ª Parte: Comenzar a desplazarse por el espacio creando todas las trayectorias posibles, pero cada vez que nos cruzamos con un compañero lo miraremos a los ojos. Progresivamente vamos aumentando la velocidad de los desplazamientos, hasta finalizar corriendo, pero buscando siempre no chocarse con nadie.

2ª Parte: Dividir el grupo en dos; un grupo se mantiene parado repartido por el espacio, mientras el otro corre sin chocarse intentando interactuar con los que permanecen estáticos. Los alumnos deberán intentar introducir movimientos cada vez más bailados, que sustituirán paulatinamente al desplazamiento en carrera. Indicar en qué momentos cambiar los papeles.

TRABAJO DE VOCABULARIO MOTRIZ

2. “El teléfono”

Se decide entre todo el grupo que punto del cuerpo le asignamos a cada número del 0 al 9. Después se les explica que deben dibujar en el espacio con cada punto designado su número de teléfono, creando una pequeña coreografía.

3. “Lucha a distancia”

Colocados en parejas, separados dos metros uno de otro. Uno de ellos comenzara desarrollando un movimiento de lucha como si estuviera “cuerpo a cuerpo” con su compañero. A continuación, el otro componente recrea su reacción ante la recepción del golpe, como si efectivamente hubiera habido contacto real; es importante recalcar que las intensidades deben ser coherentes.

TRABAJO DE COMPOSICIÓN

4. “Coreografía corporal”

Cada alumno creará una coreografía según las premisas del profesor que consistirán en un orden predeterminado de zonas corporales o acciones típicas de una zona determinada; por ejemplo:

Movimiento de cadera - codo - cabeza - salto - hombros - palmada – ojos

VUELTA A LA CALMA

5. “Me siento flotar”

Tumbados en colchonetas, ojos cerrados, el profesor mediante frases en tono relajado les provocará sensaciones de flotar en una colchoneta en el mar.

6.4.1.2. 2ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “¿Cuál es tu velocidad?”

Se desplazan a una velocidad normal por el espacio indicado y se les explica que esa es la velocidad nº3. Se les pide que anden más despacio, esa será la velocidad nº2, y ahora muy despacio y será la velocidad nº1. Se les indica que vuelvan a la nº3 y aceleren: esa será la velocidad nº4, y luego que casi corran: la velocidad nº5. Sabiendo todas las velocidades, se les va cambiando y ellos variarán su velocidad. Además se les puede complicar dándoles indicaciones tipo “andando de espaldas”, “desplazándonos por el suelo”, “cogiendo de la mano a un compañero” etc...

TRABAJO DE VOCABULARIO MOTRIZ

2. “Movimiento sonoro”

Por tríos, un alumno toma una postura, el segundo igual pero debe tener una parte de su cuerpo en contacto con el 1º, y finalmente el 3º toma su postura tomando contacto con alguno de los anteriores, así, uno hace un movimiento y seguidamente el otro compañero le responde con otro movimiento y sucesivamente, desarrollando un diálogo corporal. Tras fijar el ejercicio se introduce una novedad: cada alumno realiza sus movimientos pero verbalizándolos. Por ejemplo: “Subo y bajo... empujo... giro etc... Y posteriormente se sustituye la palabra por una onomatopeya descriptiva de lo que le sugiere al alumno: “Zas ... uauaaa ...boing boing ... sssha ... ommm” etc...

3. “El foco”

Todo el grupo se desplaza hacia un punto determinado sin perder la mirada hacia el mismo. A continuación, el profesor indica que parte del cuerpo debe dirigir el movimiento (pie derecho, codo izquierdo, nariz etc...). Puede ser realizado individualmente o en grupo.

TRABAJO DE COMPOSICIÓN

4. “Jugando con la velocidad”

Cada alumno inventa tres movimientos y los numera (1, 2, 3). Luego le

damos un patrón de orden y velocidad para cada movimiento, por ejemplo:

1 lento - 1 rápido - 2 normal - 3 rápido - 3 rápido - 3 lento

Trabajan ahora sus movimientos investigando como realizar los enlaces entre los movimientos. Mostrar los montajes finales a los compañeros/as.

VUELTA A LA CALMA

5. “Círculo masajeador”

Todo el grupo forma un círculo poniéndose de perfil, de manera que cada uno pueda con sus manos dar un masaje en la espalda y hombros del compañero que tiene delante y recibirlo del que tiene detrás. Al ratito, se gira 180º, de manera que se masajea al que nos lo daba antes y viceversa.

6.4.1.3. 3ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “ Mi camino”

El grupo se debe imaginar que son vagones de trenes (“en tren” se le habrá dicho) , y desplazarse en línea recta como por raíles; pero a la señal “montaña” deben de imaginar que son coches en una carretera subiendo a una montaña llena de curvas, y cuando el profesor diga “viajamos juntos” todos, sin perder su tipo de recorrido va acercándose al resto de los compañeros hasta que todo el grupo se desplace lo más junto posible hasta que el profesor diga “mi camino” y todos se separen. Si dos alumnos van a chocarse porque se cruzan sus trayectorias, deben modificarlas o echar marcha atrás. Con las cuatro órdenes se irá jugando con trayectorias curvas y rectilíneas por un lado y con el espacio personal y social por otro.

TRABAJO DE VOCABULARIO MOTRIZ

2. “Pendiente de un hilo”

Por parejas. Un componente de la pareja toca con la punta de un dedo un punto corporal del otro compañero. El primero comienza a mover el dedo, imaginando que entre ambos existe un hilo imaginario que une dedo y punto de contacto, provocando el primero que el otro se traslade y produzca movimientos diferentes sin romper ese hilo.

3. “Sóplame”

Por parejas, uno de los componentes sopla en un punto corporal del otro compañero, el cual deberá iniciar el movimiento a partir de la zona corporal sobre la que recibió el soplido y proporcionalmente a la

intensidad que “sintió”. Al realizar los soplidos con cierta continuidad, se provoca un movimiento continuo.

TRABAJO DE COMPOSICIÓN

4. “Los boquetes”

Los alumnos-as se distribuyen en tríos. Comienza la actividad adoptando un primer alumno una posición libre, en la que con su cuerpo haya creado algún hueco. A continuación, se coloca un segundo compañero intentando rellenar alguno de los huecos creados por el primero y creando al mismo tiempo si puede, nuevos huecos. Y lo mismo realizará el tercer componente. El primer componente se retira sin mover a los demás, siguiendo la misma premisa utilizada hasta ahora, rellena un nuevo hueco creando a su vez más. La propuesta continuará así, de manera que siempre habrá tres componentes dentro de la figura que se irán renovando, lo que provocará al mismo tiempo que la figura vaya cambiando de forma. Tras experimentar, cada trío intentará crear y memorizar tres posiciones nuevas en las que uno crea un hueco con su cuerpo y el otro lo rellena e incluso lo abre. Una vez seleccionadas las tres posiciones, deberán enlazarlas y ejecutarlas de la forma más limpia y fluida posible.

VUELTA A LA CALMA

5. “Masaje con pica”

Por parejas, uno se tumba boca abajo con los ojos cerrados, mientras el compañero con una pica de gimnasia o similar, le va dando un masaje al hacer rodar la pica lente y suavemente desde los pies a la cabeza.

6.4.1.4. 4ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “Soy ...”

El grupo se desplaza por el espacio sintiéndose y comportándose como el concepto que diga el profesor: “soy una canica”... “soy un lápiz por el suelo”... “soy un muelle”... “soy un saco de la risa”... “soy agua”... etc.

TRABAJO DE VOCABULARIO MOTRIZ

2. “Suspensiones”

Realizarlo 1º en el suelo: Tumbados en el suelo, el profesor va nombrando diferentes partes del cuerpo, y los alumnos quitan peso a esa parte elevándose ligeramente respecto al resto del cuerpo y posteriormente relajando esa zona, con lo que vuelve a la posición original. Para hacerlo después de pie e intentando llevar el ritmo de la

música: cuando el profesor nombra una zona corporal, se intenta quitar peso imaginando que el cuerpo cuelga suspendido de ese punto y se vuelve a la posición inicial.

3. “Cambio de niveles”

Se enseña una coreografía sencilla trabajando siempre en un mismo nivel (por ejemplo “de pie”). Una vez aprendida la coreografía, cada alumno deberá hacer su versión de la misma en otro nivel (“tumbados”, “de rodillas”).

Variante avanzada: La secuencia inicial tiene cambios de nivel y la versión del alumno también, aunque no pueden coincidir.

Variante jugando con la orientación: Igual que el ejercicio base pero teniendo que variar niveles y frentes de orientación.

TRABAJO DE COMPOSICIÓN

4. “¿Y tú, qué pensaste?”

1.- A cada alumno se le da una letra del abecedario, y deben escoger una palabra que empiece con esa letra. Por ejemplo, si les ha tocado la “M”, puede ser **madre**, **mesa**, **mercado**, **mal** etc.

2.- Se pide que seleccionen 5 movimientos que les sugiera la palabra escogida. De los movimientos seleccionados, uno de ellos debe contemplar un movimiento corporal localizado (lo cual lo hemos trabajado en el ejercicio nº2), un cambio de nivel y un desplazamiento. Los alumnos investigaran sobre las premisas dadas y procederán a su unión.

3.- Se muestran las secuencias, se hacen sugerencias.

4.- Se vuelve a repetir indicando a los alumnos que en cada movimiento sea vea implicado todo su cuerpo (menos en el movimiento corporal localizado). Es decir, alejarse de la idea de movimiento utilitario, para aproximarse más a la idea de un movimiento danzado.

5.- Se les pide que repitan su secuencia, bajo la perspectiva de Danza y que cuando finalicen permanezcan en una posición estática. Tomaremos el tiempo del montaje más largo y el del montaje más corto. Y calcularemos el tiempo medio. A continuación se les solicita que lo repitan ajustándose a ese tiempo medio (algunos tendrán que acelerarlo y otros ralentizarlo).

6.- Realizamos dos grupos, unos muestran su secuencia y otros observan. Los observadores, anotaran el tema que creen que ha escogido cada alumno. Cuando hayan finalizado se reflexionará sobre lo expuesto.

VUELTA A LA CALMA

5. “Reflexión final”

En la última sesión sería muy interesante reflexionar sobre las actividades de la unidad didáctica, que nos cuenten qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos, qué les dio más vergüenza (si es que la sintieron), qué les pareció más difícil, cómo se organizaron cuando creaban en grupo, qué les pareció más divertido, qué les costó más inventarse, con qué montaje se sintieron más orgullosos del resultado y todas aquellas cuestiones que nos sirvan a nosotros como indicadores y a ellos para profundizar en sus posibilidades corporales y expresivas en la danza.

6.4.2. UNIDAD DIDACTICA “DANZA CONTACTO” 3º Y 4º EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.4.2.1. 1ª SESIÓN

CALENTAMIENTO:

1. “El contacto visual”

Andar libremente por todo el espacio, el cual va variando porque nuestros compañeros nos van ofreciendo diferentes caminos, al estarse ellos moviendo también, pero MIRÁNDONOS A LOS OJOS de todos los compañeros que nos crucemos. Se variará la velocidad de desplazamiento.

2. “Lo más lejos”

Cada alumno escoge a otro sin decirle nada, y debe intentar desplazarse lo más lejos posible del mismo.

3. “Lo más cerca”

Cada alumno escoge a otro sin decirle nada, y debe intentar desplazarse lo más cerca posible del mismo sin rozarle.

4. “Más cerca y más lejos”

Ahora cada alumno escoge a dos compañeros sin decirles nada, y debe intentar desplazarse lo más lejos posible de uno y lo más cerca posible del otro.

5. “Equidistante”

Escoger a dos compañeros (los cuales desconocen su elección y se mueven libremente por el espacio) e intentar en todo momento situarse a la misma distancia de los dos.

DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN DEL CONTACTO Y DEL PESO

6. “Escuchando el contacto”

Uno de la pareja toma una postura de pie cómoda y será “pasivo”. El otro comenzará creando contacto suave con una mano en cualquier parte del cuerpo del “pasivo”, y notará como ese cuerpo se acomoda a su mano. Creará otro contacto con la otra mano, y entonces podrá quitar la primera.

7. “Dame tu peso”

Como el ejercicio anterior, pero al poner la mano empujamos progresivamente, y el “pasivo” debe dar el peso para contrarrestar de manera que exteriormente no se perciba movimiento.

8. “La grúa”

Manos en las escápulas y hombros del “pasivo”, empujar para que él nos de su peso, aumentando progresivamente y alejarnos, por lo que el tronco del “pasivo” (que no “peso muerto”) empezará a inclinarse hacia atrás. Luego devolverlo a su posición inicial. En este ejercicio se tiene que negociar constantemente el equilibrio de fuerza y peso.

RODAMIENTOS Y DESPLAZAMIENTOS

9. “Arrimando el hombro”

Una pareja une lateralmente dos hombros y comienzan a dar peso a su compañero a la vez que se alejan de su eje de equilibrio inicial, de manera que si uno se quita, el otro cae. Comenzar a desplazarse por la sala en todas las direcciones siempre sin perder el nuevo equilibrio compartido.

10. “Rolling”

Con la idea del anterior ejercicio, comenzar a rodar sobre el compañero, jugando con diferentes partes del cuerpo, alturas, ángulos... No está permitido ponerse arriba o abajo. Siempre respetando el equilibrio compartido.

INTERACTUANDO

11. “Rueda de Robin”

Formar grupos de 5-6 personas en círculo. Comienzan dos personas a improvisar en el centro una danza contacto, y tras un tiempo un tercero se les une, saliéndose uno de los primeros, y así sucesivamente; pero no siguiendo ningún orden de entradas o salidas, ni número máximo de participantes, sino que cuando al alumno le parezca interesante o le estimule a entrar, se integre en el centro con los “contacters”.

VUELTA A LA CALMA

12. “Hoy llueve”

Los mismos grupos del ejercicio anterior. Un componente se coloca de pie con los ojos cerrados y lo más relajado posible en el centro de un círculo que hacen el resto de su grupo. Los demás comienzan a simular mediante toques suaves con sus dedos gotas de lluvia por la cabeza que resbalan por el resto del cuerpo del que está en el centro. Cada cierto tiempo se va cambiando de rol.

6.4.2.2. 2ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “Te acompaño”

Desplazarse por un espacio determinado, elegir a un compañero y acompañarle en su trayectoria simulando que vamos en contacto pero con una mínima separación. Ir cambiando de compañero.

2. “Vamos juntos”

Elegir a un compañero y crear un contacto físico para seguir desplazándose juntos. Investigar diferentes contactos físicos e ir variando de acompañante.

3. “Te empujo”

Desplazándose por la sala, cuando un alumno encuentra a otro compañero en su trayectoria le proporciona un suave empuje sobre cualquier parte del cuerpo (espalda, cadera, piernas,...) tratando de cambiar la dirección de su desplazamiento.

4. “La madre”

Colocados en grupos de cuatro, un compañero guía proporcionará un impulso de desplazamiento en alguna parte del cuerpo a cada uno de los compañeros de su grupo y éstos avanzarán por la inercia provocada. El compañero guía deberá intentar que sus pupilos no choquen, ni se paren, para lo que les proporcionará sucesivos empujes cambiando de dirección. En caso de que alguno de los guiados vaya a chocar contra algo o alguien, si su guía no acude, deberá pronunciar su nombre en alto reclamando su atención.

DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN DEL CONTACTO Y DEL PESO

5. “La marioneta”

Por parejas, uno maneja al otro mediante el tacto transmitiendo una dirección, intensidad y velocidad creando un movimiento continuo. Al

principio es recomendable empezar guiando con un mano en la espalda y luego buscar diferentes partes del cuerpo con que guiarle.

Variante avanzada: Cambiar continuamente la zona de contacto con la marioneta.

6. “La botella”

Con la sensación del ejercicio anterior, un “pasivo” se coloca en el centro de cuatro manipuladores, que le provocarán la pérdida de su eje central llevándolo hacia su lado, empujándole mientras da su peso. En todo momento notará al menos el contacto de dos manipuladores, no se le puede lanzar y dejar solo.

RODAMIENTOS Y DESPLAZAMIENTOS

7. “Arriba y abajo”

Una pareja une lateralmente dos hombros y comienzan a dar peso a su compañero a la vez que se alejan de su eje de equilibrio inicial, de manera que si uno se quita, el otro cae. Comienzan a rodar sobre el compañero, jugando con diferentes partes del cuerpo, alturas, ángulos... Pero ahora el objetivo es conseguir ponerse arriba y que tu compañero te lo impida, y luego abajo, sin perder en ningún momento el contacto.

8. “No te dejes pasar”

Uno de una pareja intenta desplazarse al otro extremo del espacio, y el compañero se lo intenta impedir interponiendo su propio cuerpo. El que se desplaza debe aprovechar el cuerpo del otro para ir avanzando, buscando apoyos, rodando, subiéndose... El ritmo del avance debe ser continuo, pero no corriendo. Si el que intercepta es superado, vuelve a ponerse delante.

9. “Venciendo la gravedad”

Por parejas buscar el equilibrio mediante posturas encontradas de presión (fuerza centrípeta), empujando con todo el cuerpo al otro, de manera que si el otro se quitase, caería. Después, buscar el equilibrio mediante posturas “alejadas” de tensión (fuerza centrífuga), donde ambos se sujetan por algún punto del cuerpo a la vez que buscan posturas de desequilibrio, sabiendo que caerían si no se sujetaran entre ellos.

Es importante que los dos den peso, no que uno sujete al otro, los dos deberían de caer si no se lograra el punto de equilibrio. En la exploración de posturas se debe de trabajar de forma continua, sin parar de dar o quitar peso.

INTERACTUANDO

12. “Coreografía venciendo a la gravedad”

Con la misma pareja del ejercicio nº9, crear una coreografía alternando posturas de presión con otras de tensión añadiendo transiciones fluidas y continuas entre las mismas. Posteriormente, cada mitad de la clase le muestra a la otra las coreografías resultantes.

VUELTA A LA CALMA

13. “Flotando”

En grupos de ocho personas, uno se tumba en el centro cierra los ojos y se relaja. El resto se distribuye alrededor y lo cogen por cabeza, brazos, costados y piernas. Suavemente comienzan a elevarlo y hacen que el “pasivo” oscile como si flotara en el mar; pueden elevarlo, girarlo horizontalmente y desplazarlo. Luego lo depositan suavemente y se elige a otro de “pasivo”.

6.4.2.3. 3ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “Lazarillo”

Por parejas, una persona con los ojos tapados, es guiada por la otra, mediante la mano, y según coja confianza se podrá ir variando el punto de contacto físico. Ir experimentando diferentes trayectorias, niveles, velocidades... Luego intercambiar el rol desempeñado. A las parejas que se les vea con cierta soltura, podrán intercambiárseles los compañeros, pero con la premisa de que nunca los “invidentes” se queden sin el contacto físico de un guía.

DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN DEL CONTACTO Y DEL PESO

2. “Peso reducido”

Por parejas, uno coloca la mano en el cuerpo del otro y éste último da peso sólo con la zona de contacto. Ir sustituyendo la mano por otras partes del cuerpo.

3. “Manteniendo la postura”

Por parejas, un compañero simulará la acción de derretirse, mientras que el otro antes de que el compañero caiga, le proporcionara suaves empujes en diferentes partes del cuerpo que le ayuden a retomar su posición vertical. Al principio del ejercicio lo empujará solamente utilizando las manos, para posteriormente pasar a utilizar cualquier otra parte del cuerpo. Por ejemplo: hombros, espalda, cabeza etc,...

RODAMIENTOS Y DESPLAZAMIENTOS

4. “Espalda contra espalda”

Por parejas, espalda contra espalda, se van alternando en dirigir el movimiento desplazándose por todo el espacio.

5. “Vamos y venimos”

Espaldas unidas, uno camina hacia delante y el otro le sigue, hasta que pare, momento en que el segundo comienza a caminar hacia delante. En cada recorrido el que dirige hacia delante debe intentar en el final del trayecto agacharse un poco más, siempre con las espaldas unidas, pero con la cabeza hacia arriba, para que la otra persona no se caiga y él mismo no deba soportar excesivo peso, hasta que logre colocarse sobre cuatro apoyos en el suelo.

6. “El gran abrazo”

Por parejas, sentados espalda contra espalda, giran hacia su derecha el tronco superior hasta darse un “abrazo”, pero ambos brazos rodean el costado izquierdo del otro, y uno de ellos se tumba llevándose al otro consigo. En toda la transición hay que intentar mantener el máximo contacto con la pareja. En esa postura el de abajo comienza a girar transportando así al compañero.

7. “Ruédame”

Por parejas, sentados espalda contra espalda, uno gira hasta tumbarse perpendicular al otro, manteniendo el máximo contacto corporal. En ese momento comienza a rodar llevándose el cuerpo del otro que también acaba tumbado.

INTERACTUANDO

8. “Contigo y sin ti”

Se forman parejas para que improvisen con danza contacto. Cuando ya han cogido cierta confianza, se les pide que fijen una secuencia (no establecer duración). Ahora deben de recrear esa secuencia sin su pareja, y ver como solucionan esas posturas que sin otra persona son imposibles (o casi imposibles) de desarrollar. La mitad de la clase muestra 1º los “solos” y seguidamente (deben crear movimiento para unirlo) sus “coreografías” en pareja.

VUELTA A LA CALMA

9. “Masaje indirecto”

Se necesita una pelota blanda (como las de rítmica o psicomotricidad) por pareja.

Uno se tumba en una colchoneta boca abajo y cierra los ojos. El otro comienza a darle un masaje haciendo rodar la pelota con presión moderada, empezando por los pies y acabando por la cabeza.

6.4.2.4. 4ª SESIÓN

CALENTAMIENTO

1. “Agárrame”

Desplazarse por el espacio al ritmo de la música. Cuando ésta pare, buscar rápidamente a otra persona para unirse y subir al otro o ser subido. Valen grupos tríos o grupos más grandes. Ir buscando maneras originales de sujetarse y anclarse.

2. “Ayúdame que me derrito”

Grupo completo. Si se conocen con anterioridad se pueden usar sus nombres, si no, se pueden numerar. Se desplazan libremente, y se nombra a uno de ellos (en grupos grandes a varios) y éstos comienzan a derretirse, “como un cubito de hielo a pleno sol”, hacia el suelo; los demás compañeros deberán apresurarse a sujetarlo y reincorporarlo antes de que caiga y continuar caminando.

DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN DEL CONTACTO Y DEL PESO

3. “Me derrito por ti”

La mitad de la clase está repartida por el espacio de pie, el resto se desplaza entre ellos. Cuando encuentran a uno de los “parados” en su trayectoria, se acercan, se unen y comienzan a derretirse sobre el cuerpo del otro hasta llegar al suelo y rodar, para ponerse luego de pie y cambiarle el papel de “parado” al otro.

4. “Diálogo por empujes”

Por parejas, uno de los componentes empuja con una parte de su cuerpo (mano, pie, cadera etc...) al otro, jugando con diferentes fuerzas cada vez, creando un diálogo de acción-reacción, puesto que el movimiento de recepción creado en su cuerpo por el empuje del otro se puede transformar en la energía necesaria para realizar su propio empuje posterior, creando una secuencia de movimientos compartidos.

RODAMIENTOS Y DESPLAZAMIENTOS

5. “Siempre unidos”

Desplazarse por el suelo, de un extremo a otro de la sala, siempre rodando por encima de alguna parte de nuestro compañero, sin perder nunca el contacto.

INTERACTUANDO

6. “Coreografía única”

Por parejas, comienzan a improvisar, y cuando han cogido confianza se les da las siguientes premisas; fijar una secuencia de movimientos en contacto continuo que contengan:

- Dos cogidas diferentes
- Mínimo una subida y una bajada al suelo (no seguidas)
- Un equilibrio de tensión (fuerza centrífuga) y uno de presión (fuerza centrípeta)
- Un rodamiento por el suelo

VUELTA A LA CALMA

7. “Relájame”

Por parejas, uno se tumba boca arriba en una colchoneta y cierra los ojos, intentando “abandonarse” totalmente. El otro tomará la mano y el codo del “pasivo” y comenzará suavemente a oscilarlo, masajearlo, hacer el recorrido articular del hombro, codo y muñeca, notando que el compañero no pone tensión y se deja manejar. Hacerlo con el otro brazo, una pierna y la otra. Luego tomarle la cabeza desde abajo y quitarle el peso de la misma, muy suavemente dar la impresión de que la cabeza flota. Finalmente, tomarle de ambos brazos, flexionarle las piernas apoyando las suelas de los pies en el suelo y fijándoselas con nuestros propios pies para que no se resbalen, y tirar de los brazos hacia delante hasta que poco a poco se vaya incorporando hasta quedar de cuclillas, y desde las axilas con cuidado irlo elevando hasta dejarlo de pie (obviamente, en esta última parte el “pasivo” ya no lo es tanto).

8. “Reflexión final”

En la última sesión sería muy interesante reflexionar sobre las actividades de la unidad didáctica, que nos cuenten CÓMO HA SIDO SU EXPERIENCIA CON EL CONTACTO, qué los provocó más conflicto, qué les dio más vergüenza (si es que la sintieron), qué les pareció más difícil, cómo se organizaron cuando creaban en grupo, qué les pareció más divertido, si se sintieron inseguros y todas aquellas cuestiones que nos sirvan a nosotros como indicadores y a ellos para profundizar en sus posibilidades corporales en la danza contacto.

6.5. RECURSOS DIDÁCTICOS

El estilo de enseñanza más usado en estas ejemplificaciones es la RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, es decir, les creamos a los alumnos una disonancia cognitiva que les lleva a buscar diferentes soluciones ante una

misma propuesta, y ellos mismos son los “investigadores” que dan por válidas sus respuestas o las desechan.

Es interesante el hecho de que parte de las actividades sean individuales, lo que provoca una mayor responsabilidad y autonomía, para que acaben siendo en pareja o grupo, lo que les ayuda a interactuar, pero sin perder importancia dentro de la actividad social.

A continuación aconsejamos algunas pautas de actuación del docente:

- La retroalimentación interna es muy fuerte en este tipo de trabajo, y es muy interesante que así se produzca, por lo que debemos de facilitar un entorno que les de cierta “intimidad” al grupo. No es adecuado que haya observadores externos a la actividad, ya que puede provocar vergüenza e inhibición.
- La retroalimentación externa es inevitable, aunque debemos minimizarla, ya que el alumno está acostumbrado a buscar la aprobación o el rechazo externo, por lo que nuestro objetivo como docente será de “motivar” y de “guiar” si el alumno se aleja del proceso de búsqueda requerido. A veces el uso del vídeo como instrumento de retroalimentación puede ser muy útil, siempre y cuando al alumnado no le modifique psicológicamente a la hora de explorar e intente mostrar respuestas estereotipadas para no hacer el ridículo o bien le inhiba tanto que no sea capaz de dar su potencial.
- Al principio no poner especial atención en que se observen unos a otros, es mejor que se vayan habituando poco a poco a mostrarse sus trabajos.
- Es fundamental que todos “participen”, y con las actividades más jugadas esto ocurre más fácilmente, ya que se implican sin darse cuenta.
- Intentar usar músicas que les resulten motivantes (aunque eso signifique aprovechar alguna música de moda en ese momento), pero luego ir metiendo músicas diferentes que no puedan relacionar con su vida diaria y no les condicionen.

A nivel de material y espacio, se recomienda una sala sin público, con el suelo no excesivamente duro, y con aparato de música. Para algunas actividades se necesitan colchonetas, pelotas y picas.

6.6. EVALUACIÓN

6.6.1. ¿QUÉ EVALUAR?

Muchos docentes se preguntarán cómo se puede evaluar unas unidades didácticas de estas características, debido a su libertad de respuestas en los ejercicios propuestos. Si observamos los objetivos que nos marcamos, deberemos valorar si ha habido una mejora de su percepción corporal, en su

noción de espacio, tiempo, intensidad, peso, de su auto-expresión, y de su capacidad de interrelación personal, pero ¿cómo se puede valorar su creatividad, motor fundamental de la Danza Improvisación y de la Danza Contacto?

Cuestión a priori difícil de contestar, ¿cómo saber si se han acercado a los objetivos que debían alcanzar? Para contestar a esta pregunta nos podemos ayudar de los Factores de la Creatividad según Lucio Martínez en su ponencia “Evaluación de la Creatividad”:

- Fluidez o productividad: número de respuestas dadas ante un mismo problema.
- Flexibilidad: grupo de categorías diferentes que se han dado para la respuesta.
- Originalidad: dar respuestas novedosas e inusuales.
- Elaboración: ir puliendo la idea, no quedándose con la primera intuición, sino ir transformando la respuesta.

Todo esto en un intento de evaluación objetiva, pero creemos que es muy importante la evaluación subjetiva del propio alumnado, las sensaciones que ha tenido, la superación de la vergüenza, la participación e implicación, la aceptación de las respuestas de los demás como válidas, LA ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD, es decir, la evolución en sus actitudes.

6.6.2. ¿CÓMO EVALUAR?

- A través de la observación y la reflexión, tanto del docente como de los alumnos.
- Mediante charlas con los alumnos y posibles debates que surgieran.
- Podría ser muy interesante proponer que escribieran una especie de diario de las sensaciones que han tenido.
- Se pueden hacer grabaciones en vídeo, pero debemos de tener en cuenta que el saberse observados por la cámara y que después esa vivencia propia se vaya a visionar, puede generar angustia y vergüenza, por lo que se recomienda su uso cuando tengan cierta confianza y seguridad.

7. CONCLUSIONES

A través de la Danza Improvisación y/o la Danza Contacto, pretendemos contribuir a un enriquecimiento de nuestra área, al área de Educación Física y de forma más específica al bloque de actividades de Expresión Corporal. Deseamos que los alumnos a los que dirigimos esta actividad, aprendan, participen, disfruten, se recreen y relajen. Y al mismo tiempo que creen su propia Danza, sin las estrictas ataduras que durante décadas han acompañado esta disciplina, restándole muchos potenciales adeptos.

La Danza Improvisación y/o la Danza Contacto constituyen un lenguaje que puede despertar en nosotros al artista que tenemos dentro, ofreciéndonos un nuevo campo para nuestra expresión. El trabajo es relajante y al mismo tiempo estimulante y accesible a todo tipo de población, con independencia de edad, condición física, minusvalía motriz, visual o auditiva pues la danza surge del contacto.

Las propuestas de Danza Improvisación y/o Danza Contacto podrían ser planteadas en diferentes ámbitos: educativo, artístico-profesional, terapéutico, etc. Dentro del ámbito educativo, como nueva propuesta de práctica corporal, en consonancia con las demandas de una sociedad contemporánea, pensamos que nos permitirá potenciar el área expresivo-comunicativa, así como fomentar la comunicación grupal y al mismo tiempo vivenciar la danza no solo desde un punto de vista técnico sino también afectivo, social y lúdico sin olvidar nunca su esencia motriz generadora de tantas vivencias y conocimientos.(Padilla y Hermoso, 2002; Padilla y Zurdo 2003; Padilla y Zurdo, 2004 y Zurdo 2005)

BIBLIOGRAFIA

- Bertherat, T (1996). *El cuerpo tiene sus razones*. Paidós (7ª edición): Barcelona.
- Colomé, D (1989). *El indiscreto encanto de la danza*. Madrid: Turner.
- Fructuoso, C; Gómez, C (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts*, 66 (2001), 31-37.
- García, H (1997). *La Danza en la Escuela*. Barcelona: Inde.
- Graham, M (1992). *Mémoire de la danse*. New York: Actes-sud.
- Guerber, N; Leray, C; Mancouvert, A. (2000). *De la escuela..... a las asociaciones deportivas*. Sevilla: Ágonos.
- Laban,R. (1989). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, N; Jaramillo, LG (2000). *Investigación cualitativa*. Armenia (Colombia): Kinesis.
- Padilla, C., Hermoso, Y. (2002). De la Danza Improvisación a la Danza Contacto. *Educação Física*, 1-2(6), 43-47.
- Padilla, C; Zurdo, R (2003). Democratización de la Danza: expresión y desarrollo de la creatividad. En G. Sánchez, B. Taberero, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, (pp. 579-585). Zamora: Amarú.
- Padilla, C (2003). "Comunicación no verbal: Propuestas de Danza. En M. Vizuete (Dir) *Los Lenguajes de la expresión* (pp. 217-227). Salamanca: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del profesorado.
- Padilla, C; Zurdo, R (2004). La Danza improvisación como recurso de creatividad. *El Patio*. Monográfico sobre Expresión Corporal. 1, (formato cd-rom).

- Pelegrín, A; Ochoa, C (1987). *Dramatización (Programa de especialización del Profesorado de EGB)*. Madrid: MEC y UNED.
- Robinson, J (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Stokoe, P (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ed. Ricordi
- Viciano, V; Arteaga, M (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Wigman, M (1990). *Le langage de la danse*. Paris: Ed. Chiron.
- Zurdo, R (2005). La improvisación de la Danza Contacto o la libertad de danzar. En JM, Sánchez, A. Fernández, JM. Verdulla, MD. Sánchez (coord.) *Actas de las II Jornadas Regionales de Expresión Corporal* (pp.101-113) Cádiz: Asociación Gaditana de Docentes de Educación Física.

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>

<https://pelotadetrapobalon.blogspot.com/>