



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**RESONANCIAS DEL MOVIMIENTO CREATIVO Y LA DANZA
EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA REGULAR**

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

LIC. LUCÍA RAMÍREZ ESCOBAR

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2008

Dedicatorias

A mamá y papá por hacerme sentir que puedo elegir mi vida...Felipa y Ramiro

A mis hermanas Luz y Maciel, a mi hermano Pedro, por la alegría que surge cada vez que regresan a casa.

A sus hijos e hijas que han iluminado a nuestra familia desde que llegaron...Rodrigo, Meztli, Erick, Celic y Tessa.

A mi tía Lupita y mi tío Juan, a Dana y Fer, a Manolo por que con ustedes los recuerdos son siempre presente y porque juntos construimos permanentemente otros recuerdos.

A los nuevos hermanos...Héctor y Sandro.

A las amigas y amigos por su hermosa presencia y a los que espero mirar por muchos años más...Saraí, Margarita, Maru, Omar y David.

A ellas que fueron compañeras entrañables...Mitsi y Rocío.

A esos pequeños gatos alados que me permitieron entrar a sus mundos...a los niños y niñas que le dieron sentido a cada palabra escrita.

A la docente especialista que me llenaba de entusiasmo durante nuestras conversaciones...Norma.

A los maestros que orientaron el rumbo de este proyecto...Carlos, Alma Dea, Vicky, Hilda y José Antonio...y por supuesto a ella, mi asesora Alejandra.

A los que se fueron hace tiempo y aparecen de vez cuando en mis sueños...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: El itinerario de la investigación	4
PRIMERA PARTE: LA CONSTITUCIÓN DE LA MIRADA	12
1. La integración educativa y los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.)	12
1.1. La <i>integración educativa</i> y los niños con necesidades educativas especiales	12
1.2. El Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Educación Preescolar (CAPEP): El CAPEP de ayer y hoy	18
2. La imagen corporal de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. El movimiento creativo y la danza en la construcción de la imagen corporal de los niños con n.e.e.	28
3. La educación artística en la educación preescolar	43
3.1. La educación artística en la educación preescolar	43
3.2. La experiencia estética y los lenguajes artísticos en la escuela preescolar	53
3.3. Propuesta de movimiento creativo y danza. <i>mariposas y gatos imaginarios</i>	61
SEGUNDA PARTE: METAMORFOSIS DE LA MIRADA	80
4. Cuerpos habitados por imágenes: <i>el bullicio de las alas y los zarpazos</i>	80
4.1. Cuerpo imaginado: los despertares	80
3.2. Cuerpo intersubjetivo: los otros que nos habitan. Voces entrelazadas a la voz y cuerpo propio	114
3.3. Cuerpo sentipensante: formas de significar al mundo	130
3.4. Reflexiones sobre la <i>Propuesta de movimiento creativo y danza</i> : el regreso de la mirada	157

CONCLUSIONES	173
El desenlace de la mirada: <i>el silencio de los vuelos y maullidos</i>	
BIBLIOGRAFÍA	182
ANEXOS	
Planes de las sesiones de la propuesta	186

Introducción: El itinerario de la investigación

Proyectar es lanzar desde un punto hacia otro. Un proyecto (*pro-jectum*) es un “lanzamiento hacia”, o bien un lanzamiento desde...” Básicamente en la mirada hay una proyección en términos temporales: del pasado al presente y del presente al futuro, pero también del presente la pasado; incluso, puede ser también del futuro al pasado o del pasado hacia el futuro. El sujeto (*sub-jectum*: bajo o frente a lo “lanzado”) que mira lanza sobre el objeto (*ob-jectum*: lo “lanzado” hacia él) sus intenciones, sus intereses o interpretaciones: hacia atrás (el objeto recordado) o hacia delante (el objeto deseado) (el objeto deseado, temido o esperado) o hacia el punto central (el objeto actual que manipula, mira, observa, consume o destruye). Estas tres dimensiones están imbricadas.

Fernando Zamora Águila¹

¿Cuál es el punto de partida de cualquier proyecto? Al parecer hay un momento, una circunstancia de la que brota. No como algo sin raíces, sino a consecuencia de algo. Es probable, que ni siquiera nos demos cuenta de la presencia de nuestros proyectos, sin embargo, están entrelazados a nuestras acciones. Pero también es probable que nos demos el tiempo suficiente para repensar alguno de ellos y entonces notamos algo nuevo y damos un pequeño giro a nuestras acciones, una intención distinta. Miramos desde otro lugar. Nuestro proyecto cambia. Nuestra mirada es otra. Nos hemos movido de lugar, notamos las sombras y nos preguntamos por ellas.

De este modo entiendo ahora el proyecto de investigación que inicié hace poco más de dos años. Este documento es el itinerario, o una manera de mostrar el itinerario de cómo lo he reconstituido. A continuación lo relato brevemente.

¹ Fernando Zamora, *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. Espiral, UNAM, 2007.

El proyecto de investigación: pensar en un problema. Pensarlo es problematizar.

El proyecto de investigación significó la apertura para diseñar una propuesta de danza con el propósito de ayudar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (n.e.e.) a transformar² una imagen corporal *limitada*. A grandes rasgos, partí del hecho de que en mi experiencia como docente especialista de uno de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de la Educación Preescolar (CAPEP)³, estos niños poseen un cuerpo físico sin limitaciones, que sin embargo está limitado en sus potencialidades. Esto lo pensé como resultado de mi trabajo, tanto en el *aula de apoyo* de psicomotricidad⁴ como en los jardines de niños a los que asistía.

A consecuencia de este trabajo constituí algunos supuestos con relación al movimiento. Uno de ellos era que cuando los niños lograban hacer algo nuevo disponían de su cuerpo de una manera distinta. Parecía que algo interno había ocurrido. Yo le llamaba mayor confianza, seguridad en sí mismo, mejora en la coordinación, comunicación. Para verificar tal cambio, también recurría al dibujo de la figura humana. De este modo, en aquel tiempo disponía de dos elementos para hablar de los avances de los niños: su movimiento y el dibujo. La noción de esquema corporal o imagen corporal estaba más o menos borrosa. Aunque presente, no sólo por el trabajo psicomotriz que yo realizaba con los niños sino porque –después me di cuenta- es una noción presente en el nivel preescolar.

Por otra parte, estos supuestos y el Programa de Educación Preescolar 2004, recién establecido en las escuelas⁵ me llevaron a reconsiderar mi trabajo en el aula de apoyo. Concretamente, el campo formativo *Apreciación y expresión artísticas*, en particular el área de *Expresión corporal*⁶, me sugirió una nueva manera de abordar el movimiento. Al mismo tiempo, contemplé la posibilidad de

² Al iniciar el proyecto utilicé *reconstrucción o construcción* de la imagen corporal. En la segunda parte *Metamorfosis de la mirada* explicito el cambio por *transformación* de la imagen corporal.

³ Estos centros pertenecen en el Distrito Federal a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública.

⁴ Es un espacio al que asisten los niños con alguna dificultad relacionada con el movimiento.

⁵ Este programa inicio su operación formalmente en el ciclo escolar 2005-2006

⁶ Que es el área correspondiente a la disciplina artística de la danza

poner en práctica uno de los supuestos de la *integración educativa*, el cual implica adecuar estrategias que, referidas al currículo, atiendan a los niños con n.e.e., a la vez que benefician a todos los niños del grupo en el *aula regular*.⁷ En otras palabras, pensé en diseñar una propuesta dirigida a un grupo de un jardín de niños en el cual estuvieran presentes niños con necesidades educativas especiales.

La perspectiva teórica: elegir una manera de mirar el campo

Así una de las cuestiones a indagar era cómo podría transformarse la imagen corporal de los niños con necesidades educativas especiales por medio del movimiento corporal expresivo; es decir, de la danza. Las aportaciones de Dolto (1986) y Schilder (1994) fueron esenciales para iniciar la indagación. Ambos autores me ayudaron a instaurar una manera de entender lo que yo había observado como docente especialista. En cierto sentido sus perspectivas rehacían la forma en que miraba mi quehacer cotidiano. Por un lado, Dolto me permitía pensar que la imagen corporal podría ser observada en distintas expresiones: corporales y plásticas. El problema por resolver tenía que ver con el cómo interpretar tales expresiones, desde qué lugar y considerando qué aspectos. Por otro lado, de Schilder, entre otras cosas, recuperé el supuesto de que el movimiento influye sobre la imagen corporal y que este cambio implica un cambio en la actitud psíquica.

Durante el proceso de la indagación me fui *encontrando* con algunos otros autores gracias a los cuales empecé a pulir la mirada con la que había iniciado. Sobre todo las perspectivas de Elliot Eisner (2004), Hans Robert Jauss (2002), Juan Acha (2004) y Maxine Greene, (2005) me ayudaron a darle una interesante tonalidad a la educación artística posible en la escuela preescolar. Es preciso señalar que mi acercamiento a esta última autora ocurrió a consecuencia de mi participación en el

⁷ En el quehacer diario este término ha sido entendido de varias maneras, aquí sólo me refiero a los grupos de los jardines de niños en los que están presentes niños detectados con necesidades educativas especiales.

Taller de educación estética del IMASE⁸. En su conjunto estos autores me permitieron elaborar una manera de entender el arte en la escuela como un modo de conocer distinto a otros modos. De ellos extraje un trazo teórico esencial: los lenguajes artísticos nos llevan a sentir lo pensado y pensar lo sentido.

Presuposición a la cual incorporé el *Lenguaje de la Danza* (LOD) de Ann Hutchinson, eje fundamental del *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza* diseñado por Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle (México, 2006). En este programa encontré una propuesta de movimiento y danza dirigida a niños para ser llevada a cabo por un docente sin formación dancística previa. Además, era lo suficientemente flexible para adecuarlo a los propósitos del proyecto de investigación. Por otra parte, coincidía con la noción de danza que había configurado: una danza que partiera de las posibilidades de los niños, que los acercara incipientemente a la experiencia de danzar.

El campo de estudio: discutir con el mundo empírico

Cuando acudí al campo, parecía que todo estaba listo o al menos lo esencial para acercarme al mismo. Había esbozado una perspectiva teórica y metodológica tanto de la investigación como de la propuesta dirigida al aula. Tal perspectiva teórica correspondía a las primeras fases. Las subsiguientes fases estaban orientadas hacia la puesta en marcha de la propuesta a la que finalmente designé con el nombre de *Propuesta de movimiento creativo y danza*.

Por otra parte, uno de los puntos relevantes que discurrí antes de entrar al mundo empírico fue la reflexión en torno al asunto del yo como sujeto investigador. En este sentido, esencialmente consideré las sugerencias tanto de Elliot Eisner (1998) quien refiere las características de un estudio cualitativo como de Devereux

⁸ Experiencia que contribuyó a redimensionar en cierto sentido las palabras de los autores mencionados, incluidas las de la misma Greene. El IMASE (Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación A. C.) tiene como referencia esencial en su trabajo con docentes la perspectiva que Maxine Greene ha desarrollado en torno a la educación estética.

(1967) que a su vez nos advierte sobre la presencia del inconsciente en la construcción del objeto de estudio.

Elisner y Devereux me situaban en autovigilancia o por lo menos me alertaban sobre el hecho de que cuando ingresamos al campo de estudio lo hacemos con una mirada singular con la que interpretamos lo que ahí ocurre. Igualmente, estaba prevenida de que la relación entre el mundo empírico y el teórico era de ida y vuelta. No se trataba de comprobar certezas sino de comprender lo que sucedía, de preguntar si había otras maneras de entenderlo. Implicaba un arduo trabajo de construcción.

Así al presentarme a la escuela, en el mundo empírico, ya había diseñado las primeras 6 sesiones de 12 proyectadas que conformarían la propuesta. El grupo designado para llevarla a cabo fue uno de segundo grado conformado por 28 niños, 9 de ellos con necesidades educativas especiales. Tales necesidades transitaban esencialmente entre dificultades del lenguaje oral, psicomotrices y de relación con los otros. Ninguno de ellos presentaba alguna discapacidad.

La intervención inició en el mes de octubre y concluyó en el mes de marzo. Durante este tiempo, la docente especialista y la docente de grupo, a quienes propuse ser observadoras para triangular lo que iba a ocurrir con los niños, estuvieron presentes en la mayoría de las sesiones y las videograbaron. Esto generó registros visuales que mostraban dos *videomiradas* de lo que estaba pasando⁹.

Los videos se complementaron con observaciones que la docente especialista me expresaba al finalizar el trabajo con los niños. Al principio tomaba notas de lo que ella me decía, después incluí una grabadora de sonido, lo que me permitió contar con algunos registros sonoros de nuestras conversaciones. Con la docente de grupo tuve algunos encuentros, que no están grabados a petición de ella. Así es

⁹ Algunas sesiones las grabó la docente en formación (*practicante*).

que sólo tomé notas. Además, registraba en mi cuaderno de campo, resúmenes, preguntas, ajustes para las siguientes sesiones.

Por otro lado, después de la realización de las primeras seis sesiones, empecé a sentir inquietud por conversar con los niños, escucharlos. Lo que me llevó a solicitar a la docente de grupo que me permitiera platicar con ellos en pequeños grupos, ella accedió. Para abrir este espacio de conversación pedí a los niños que hicieran un dibujo de lo ocurrido con relación a las situaciones imaginarias realizadas. Para ese momento habíamos desarrollado las actividades teniendo como referencia las imágenes que conformarían la esencia de dichas situaciones imaginarias: una *mariposa* y un *gato*. Los niños hicieron sus dibujos. Dibujos que me cuestionaron intensamente.

En el proyecto de investigación, el dibujo era un posible observable de la imagen corporal. Tras la realización de las expresiones de los niños, notaba que podría haber algo más. Entonces, -después de retirarme del mundo empírico- decidí mirarlos como expresiones plásticas. Este movimiento de la mirada resultó ser tan provocador que abrió más preguntas de las que inicialmente había discurrido. De algún modo, implicaba profundizar el trazo teórico con relación al arte en la escuela.

Análisis de la experiencia: buscar y encontrar lugares comunes. Categorizar, nombrar, teorizar.

La *Propuesta de movimiento creativo y danza* estuvo sustentada esencialmente en el presupuesto de que el movimiento no habitual, el imaginado podría ser una forma de transformar la imagen corporal. Planteaba que los niños con necesidades educativas especiales al crear sus propias danzas podrían acceder a otros modos de ser corporalmente. Una de las presencias teóricas a las que acudí para ampliar dicho presupuesto inicial fue la de Bernard Aucouturier (2004) y los *fantasmas de acción*. Esta noción en particular me ayudó a entender la

transformación corporal como un proceso en el que la participación de los otros parece ser imprescindible. Más tarde, de este entramado teórico y de las sesiones realizadas surgiría la noción de las *resonancias*.

En este sentido, una de las aportaciones que me llevó a pensar en la resonancia fue una idea de Elliot Eisner (2004). El autor menciona que ciertas imágenes generan resonancias que producen un conocimiento somático, a mi me parecía que eso era lo que posiblemente ocurría con los niños. Sus cuerpos reaccionaban de diversas maneras ante las imágenes y las indicaciones que les daba, *resonaban* de manera diversa.

Así al finalizar la propuesta en el mes de marzo tenía algunas ideas con relación a cómo organizar los datos que había construido. La tarea que ahora emprendía implicaba la constitución de la segunda parte del proyecto de investigación. En otras palabras: la *Metamorfosis de la mirada*. Me parecía que al hablar del cuerpo, las categorías analíticas de algún modo podrían girar alrededor de él. Eventualmente empecé a configurar tres categorías que podrían relatar lo ocurrido y me permitirían teorizar la experiencia. En esencia, se trataba de matizar *corporalmente* las siguientes cuestiones: la imaginación, los otros y hablar de la experiencia corporal.

En concreto, el primer intento de *El itinerario del despertar corporal* - texto que relata el movimiento de los niños- me ayudó a configurar las categorías que finalmente elegí para relatar lo sucedido con los distintos cuerpos de los niños con necesidades educativas especiales. De ahí emergieron: *Cuerpo imaginado*, *Cuerpo intersubjetivo* y *Cuerpo sentipensante*. Y poco a poco de ahí también nació la cuestión de volver la mirada a la propuesta como tal, de trazarla reflexivamente como un asunto pedagógico.

Finalmente y para dar comienzo a la ampliación del relato, dejo las preguntas de investigación tal y como quedaron después de haber pasado por el proceso de

investigación. Las dejo como interrogantes, como eslabones abiertos engarzados a una perspectiva teórica. Aquella que constituí para discutir con el mundo empírico y la que he ido configurando para comprender y explicar los datos que construí:

¿Cuáles son las resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños con necesidades educativas especiales?

¿Cómo el movimiento creativo y la danza transforman la imagen corporal de los niños con necesidades educativas especiales?

¿Qué observables permiten atrapar dicha transformación?

¿Qué aspectos pedagógicos y artísticos podrían tomarse en cuenta para desarrollar una propuesta de movimiento creativo y danza en el nivel preescolar?



PRIMERA PARTE: LA CONSTITUCIÓN DE LA MIRADA

En el mirar hay un ver que lleva adicionado un saber, un interpretar, un creer, un dudar, un desear, un temer, un comparar, un recordar, etc. Por ello, la visión humana suele ser más que un registro físico de inputs visuales: es casi siempre un ver significativo, un mirar o un “ver como...”

Fernando Zamora Águila¹⁰

1. La *integración educativa* y los niños con necesidades educativas especiales

Introducción

En el presente capítulo expongo una breve revisión de la *integración educativa*, sus antecedentes y algunos de sus resultados, tomando como referencia principal los documentos a los que tuve acceso durante mi actividad laboral.¹¹ Por otra parte, refiero la creación y conformación del Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) para mostrar cómo la *integración educativa* afectó su organización y funcionamiento. A tales cuestiones paulatinamente entrelazo mi voz y algunas reflexiones como docente especialista. Considero que esto me permite esclarecer el entorno discursivo y experiencial en el cual ocurrió la génesis del proyecto de investigación. De algún modo, el capítulo pretende trazar cómo asumí los discursos institucionales en mi hacer cotidiano.

¹⁰ Fernando Zamora, *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. Espiral, UNAM, 2007

¹¹ Por medio de los distintos cursos de actualización implementados por la SEP

1.1 Integración educativa: educación para todos

La integración educativa ha estado presente en el sistema educativo mexicano desde los años 90, y ha implicado cambios en cuanto a organización y operación de la educación especial y regular. Destaco algunas ideas básicas.

a) Antecedentes y definiciones básicas

La integración educativa como política, fue derivada oficialmente de distintas reuniones internacionales y nacionales. Las más relevantes fueron: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Declaración de Salamanca de 1994 y la Declaración de la Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad en Huatulco, México 1997.

Dichas conferencias estuvieron enmarcadas en un proceso más amplio de reconocimiento de la falta de equidad y calidad de la educación como síntoma internacional de los sistemas educativos nacionales. Y por ello, se instaba a generar las reformas necesarias para enfrentar esa realidad. Asimismo se reconocía el papel que jugaba la escuela para enfrentar el desarrollo social y económico de los países, de un mundo cada vez más globalizado. (Reimers, 2000). Uno de los ejes planteados como fundamentales para atender la situación fue la descentralización del sistema. Proceso que en México se consumó en 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMBN) (Arnaut, 1994).

En este contexto, la integración educativa aparece como una proclamación de urgencia para mejorar el acceso a la enseñanza de niños y niñas con necesidades educativas especiales marginados. En el *Informe final* de la

conferencia que se realizó en Salamanca,¹² es posible advertir que se habla tanto de los niños y niñas con discapacidad como sin discapacidad. Al referirse a los segundos enuncia a aquellos niños, que por razones socioeconómicas no asisten a las escuelas o desertan a causa de problemas de aprendizaje.

También hace un llamado para que por ley –o como política- los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos en las escuelas ordinarias. El fundamento de esta propuesta reside en la idea de que la educación debe ser la misma para todos. Se insta para que se permita a todos los niños y niñas con discapacidad matricularse en estas escuelas regulares, denominadas integradoras. No obstante señala la posibilidad de que no sea factible la inscripción por “razones de peso”.

En la Declaración de la conferencia realizada en México en 1997, se hacen recomendaciones por línea temática, tocando los ámbitos referidos a: población de niños y niñas con discapacidad, operación de los servicios educativos (reorientación), actualización y formación profesional, materia de trabajo (vinculación entre los distintos servicios de rehabilitación, disposición de recursos didácticos, incentivos para los maestros, simplificación administrativa y escolar, entre otros).

En la revisión de cada una de las recomendaciones para operacionalizar la integración educativa, se puede apreciar que existe una articulación congruente entre unas y otras. El documento incluye la definición de las necesidades educativas especiales que permite vincular las propuestas con este concepto. Se dice que

[...] un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su

¹² Incluido en la *Antología de Educación Especial* SEP, 2000.

edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo” (SEP, 2000: 24).

b) Los resultados

En el año 2002 la Secretaría de Educación Pública, editó *El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Este texto contiene: a) una evaluación acerca del funcionamiento de la educación especial y del proceso de la *integración educativa*, b) establece elementos para fortalecerlas; c) objetivos, metas y líneas de acción y d) qué instancias son las responsables de llevarlo a cabo.

Para referirse a la situación actual de ese momento, se hace mención a: la cobertura; calidad de los servicios de educación especial en el proceso de integración educativa; y a los factores que la explican las circunstancias. Algunos de los aspectos que sobresalen son:

- ⊙ Ambigüedad del término de necesidades educativas especiales que ha llegado a sustituir al de discapacidad o al de dificultades de aprendizaje y conducta.
- ⊙ Crecimiento de la cobertura de educación especial centrado en las zonas urbanas.
- ⊙ Porcentaje bajo de apoyo por parte de educación especial a la educación inicial y básica, para la integración de niños con discapacidad.
- ⊙ Cursos de actualización dirigidos en su mayoría al personal de educación especial y en menor medida a los maestros de educación básica general.
- ⊙ Imprecisión de la misión de educación especial y por lo tanto, de las funciones del personal y escasos estudios sobre la calidad de atención.
- ⊙ Falta de normatividad nacional y ausencia de una coordinación nacional de los servicios de educación especial, recursos financieros insuficientes que

han provocado falta de materiales didácticos apropiados, infraestructura inadecuada y déficit de recursos humanos.

- ⊙ Realización de pocos proyectos o programas de colaboración entre la educación especial y la regular.

En el apartado relacionado con el fortalecimiento de la educación especial se señala que se

[...] requiere de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas (SEPa, 2002: 31) .

Asimismo para fortalecer la integración educativa, se plantea cumplir con las siguientes condiciones consideradas como básicas:

[...] sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general; actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como la de otros niveles educativos, para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de los niños que las presentan, y brindar a los alumnos y alumnas con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios (SEPa, 2002: 37).

En el tercer apartado referido a los objetivos, líneas de acción y metas se retoman los resultados mencionados y las precisiones relacionadas al fortalecimiento. Como objetivo general se establece:

Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que

presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y los servicios de educación especial (SEPa, 2002: 43).

Las líneas de acción y metas se derivan de este objetivo y tienen como límite temporal para ser cumplidas el 2006. Finalmente, en la última sección se responsabiliza a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la coordinación y seguimiento a las acciones del programa. Se pide convoque a especialistas de todo el país y conforme equipos estatales, los cuales definirán estrategias para llevar a cabo las propuestas y darles seguimiento.

Hasta aquí dejo, el tema de la *integración educativa* en un sentido general, ahora me dirijo hacia los CAPEP, su historia y lo que ha sucedido a partir de la llegada de la integración educativa a ellos. En este espacio me coloco en un sitio mucho más cercano a la *integración educativa* como un pensar y hacer cotidiano.

1.2. El CAPEP de ayer y hoy

Para hablar de la historia de CAPEP he tomado como referencia la reseña incluida en las *Memorias de los 40 años de CAPEP* (SEP, 2005). Es substancial subrayar, que se han considerado sólo algunos de los eventos, que pudieran dar una visión general de la génesis y cambio de este servicio de apoyo psicopedagógico. Para completar este panorama, agregaré mi punto de vista de acuerdo con mi experiencia en dos CAPEP. Este ejercicio, lo contemplo como una manera de aproximarme a la situación actual de los CAPEP, en el contexto de la *integración educativa*.

Es un acercamiento para mirar ciertos hilos históricos que sujetan al proyecto de investigación, y que le dan un sentido particular. Sentido que lo orienta hacia ciertos rumbos específicos.

Breve recuento histórico de CAPEP

El Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Educación Preescolar (CAPEP) tiene su origen en 1965, por iniciativa de la Profra. Beatriz Ordóñez, Directora de Educación Preescolar. En ese momento se le llama Laboratorio de Psicotécnica Infantil, y tiene como finalidad dar atención a niños y niñas preescolares considerados con dificultades o alteraciones en el desarrollo. En 1968 es denominado Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía. Asimismo, se realiza un convenio con la Secretaría de Salubridad y Asistencia, con la finalidad de formar a maestras de educación preescolar que formarían parte del Laboratorio. Al año siguiente, se comenzó la atención a niños con deficiencia mental, como resultado de la detección de que las dificultades de algunos de los niños provenían de un déficit intelectual.

El servicio empezó a expandirse hacia los estados en el año de 1971. En 1972, se crean los grupos de maduración y de síndrome de disfunción cerebral mínima. En

1976, se inaugura el primer edificio ex profeso para el Laboratorio en Coyoacan. En 1978, aparece el Departamento de Psicología y Psicopedagogía como instancia normativa. En 1983, cambia nuevamente de nombre por el de Centro de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP). Se elabora un programa para la detección y prevención de alteraciones en el desarrollo. En 1985, toma su denominación actual, Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar y se crean programas por áreas de especialidad: estimulación múltiple, detección y prevención, psicología, psicomotricidad y natación correctiva, lenguaje, trabajo social, ortopedia dento-facial y área médica. En 1991, se deja de contratar personal para atender el área médica, argumentado que los centros son esencialmente educativos. En 1996, desaparece el Departamento de normatividad de CAPEP.

En 1997, los servicios de CAPEP se reorientan para responder al movimiento mundial de integración educativa. Se organizan módulos interdisciplinarios de atención y se resalta la participación y la intervención de las especialistas¹³ en los jardines de niños. Esto implicó el desplazamiento de las mismas a las escuelas. En 1999, dejan de existir supervisiones y la estructura técnica, con lo que se disminuye significativamente la capacitación y asesoría a las especialistas.

En 2000, se reestructuran los centros, quedando un CAPEP por sector educativo en el Distrito Federal. Esto implicó la creación de espacios en algunos jardines de niños, para establecer la sede de los nuevos CAPEP. En 2001, se elabora la Propuesta de organización para la estructura funcional de los CAPEP. En 2004, reaparece el Departamento de CAPEP y se concluye el Manual de organización para los CAPEP del Distrito Federal.

¹³ La mayoría del personal de los CAPEP está conformado por mujeres.

Las áreas de especialidad y la reorganización del servicio

A partir del cambio de reorientación de los CAPEP en 1997 y la progresiva desaparición del área médica y social, quedaron 4 áreas básicas de atención: lenguaje, psicología, aprendizaje y psicomotricidad. Se organizaron módulos con propósitos interdisciplinarios, una especialista de cada área. Sin embargo, en la operación, variaba su composición debido a la cantidad de especialistas disponibles por área. Cada módulo atendía a una cantidad determinada de jardines de niños.

A la mayoría de los módulos¹⁴ se les designó un espacio¹⁵ en uno de los jardines de niños a los que acudían. En este espacio, Aula de Apoyo, se daba atención especializada a niños y niñas con necesidades educativas especiales –antes denominados con alteraciones en el desarrollo-. Las especialistas de cada área atendían ahí, a los niños y niñas de todos los jardines¹⁶ a su cargo. Se elegía un día de atención por área. Al mismo tiempo, el espacio cumplía como sede del módulo, ahí se llevaban a cabo las reuniones interdisciplinarias una vez a la semana. La reunión en Consejo Técnico de todo el equipo se daba en el edificio de CAPEP.

Esta breve descripción, de cómo se reorganizó el servicio para implementar los postulados de la *integración educativa* en los CAPEP, tuvo repercusiones a nivel de relaciones laborales. Para hablar un poco sobre ello, me referiré a mi experiencia personal.

¹⁴ Sólo uno de los módulos tenía su sede en los edificios de CAPEP ex profesores, el resto, en los jardines de niños.

¹⁵ Un aula.

¹⁶ Cuando yo ingresé a CAPEP en 1998, mi módulo estaba integrado por 3 docentes especialistas-incluida yo- a cargo de 6 jardines de niños. Así que cada una atendía 2 escuelas. Estuve dos años en este CAPEP.

Mi ingreso a CAPEP

A un año de la reorientación, me integré al CAPEP Balbuena, en la delegación Venustiano Carranza. A continuación mencionaré, lo que desde mi punto vista, era una vivencia común.

Uno de los aspectos radicales que implicó la integración educativa, a mi juicio, fue la entrada de las especialistas a las aulas, denominadas aulas regulares. La idea de trabajo colaborativo entre las docentes y las docentes especialistas, no tuvo los efectos positivos inmediatos establecidos en la literatura de la *integración educativa*.

Este cambio contrajo la redefinición de las funciones de la docente especialista y la de la docente de grupo. Se pretendía que hubiese una especie de colaboración para la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Las docentes de grupo comentaban a la docente especialista sobre los niños y niñas que consideraban tenían dificultades. Como siguiente paso, la segunda observaba a los niños en durante la jornada escolar. Después se hacía una evaluación individual. De este proceso se desprendía la decisión del tipo de atención que requería el niño. Se daban algunas sugerencias a la educadora y/o se trabajaba con el niño o niños y sus padres.

Durante el proceso de evaluación inicial, y durante el desarrollo de la atención, la relación quedaba traspasada por una variedad de expectativas y frustraciones, que no quedaban muy claras. Se podían intuir pero difícilmente eran puestas en palabras. Supongo que no era agradable la “invasión” de la docente especialista al espacio de la educadora. Y que para la docente especialista tampoco era agradable no disponer de su espacio y forma de trabajo anterior. Es necesario aclarar que todo esto lo expongo, a partir de la interpretación de una serie de hechos cotidianos y de la escucha de múltiples comentarios. Es una visión, reelaborada con los años.

Visión que de alguna manera coincide con lo que se expresa, en las siguientes líneas extraídas de la Conferencia *De memorias y escrituras*, presentada en el 40 aniversario de CAPEP, por Araceli Colin¹⁷ (SEP, 2005):

Las especialistas reconocen hoy que han aprendido mucho de las educadoras, que han podido entenderlas mejor porque conviven día a día con los problemas que la educadora enfrenta. Para la maestra no fue fácil recibir en su territorio a un ser desconocido. Obviamente despertó recelo de saberse vigilada, investigada, objeto de estudio y eventualmente objeto de crítica. Muchos de esos temores se fueron disipando. El cambio siempre nos produce miedo porque salimos de un terreno conocido a uno desconocido y porque no sabemos qué podremos perder. Para la especialista no fue fácil abandonar su cubículo para llegar a un salón que no era suyo. Para unas y para otras implicó romper los feudos de la territorialidad, el sentimiento de posesión de “mis niños” o “tus niños.

Al parecer, después de casi 10 años desde la reorientación, las relaciones entre docentes han ido mejorando. Se fueron construyendo formas que permitieran acercarnos un poco más al trabajo colaborativo. Hoy, sin embargo, en ocasiones es posible percibir un sentimiento, más o menos expresado por ambos grupos de docentes: hay algo de lo de ayer, de cómo funcionaban las cosas, que sigue pareciendo una mejor opción para atender a los niños con necesidades educativas especiales. Esta es, insisto, mi interpretación.

El asunto es que la integración educativa sigue traspasando a las escuelas, a las docentes. Para mí no hay marcha atrás que se vislumbre, aunque es posible que ocurra un giro o un reenfoque. Y esto lo pienso, sobre todo en relación a las demandas vigentes por el respeto a la diversidad y por la equidad educativa.¹⁸

¹⁷ Araceli Colin fue docente especialista de CAPEP.

¹⁸ De hecho, recién me he enterado a través de la Directora del CAPEP al que pertenezco, que hay una propuesta inglesa basada en el concepto de *Inclusión*, que se está llevando a cabo en el Estado de Puebla. Esta propuesta parece centrarse en el análisis de las escuelas para detectar, en colectivo, los obstáculos para la atención de la diversidad.

El área de psicomotricidad

Después de estas consideraciones, vuelvo al tema de las áreas de atención y la influencia de la *integración educativa*, particularmente en mi caso. Así, me referiré a la experiencia relativa al área de psicomotricidad¹⁹, en la que trabajé los últimos 6 años en el CAPEP Cuauhtémoc I.

La última guía diseñada para conducir el diagnóstico y el desarrollo de esta área - que además contenía un apartado técnico y teórico-, fue el documento *Lineamientos normativos para la operación en el área de psicomotricidad* en 1991. Durante los años de trabajo en CAPEP, con esta función, sólo conocí algunos apartados de este documento. Tuve contacto específicamente, -y en fechas recientes- con lo relacionado a los Parámetros de aceptación (SEP, 1991: 8) ¿Por qué sólo conocí este fragmento de los lineamientos?

Es probable que el origen del desconocimiento esté relacionado con tres aspectos. Primero, la literatura de *integración educativa* aludía a la indicación de tener al currículum como guía básica de trabajo. El currículum debía ser el eje de la atención de los niños y niñas denominados con necesidades educativas especiales.

Segundo, la fragmentación de los CAPEP con la reestructuración del 2000: un CAPEP por sector educativo. El CAPEP al que llegué precisamente en ese año quedó establecido en un jardín de niños, en el Aula de Apoyo de uno de los módulos. Aquí se establecería la dirección. Sin embargo, no había ni muebles ni especialistas. Sólo la directora elegida para el nuevo centro y dos especialistas: una de ellas era yo. El resto del equipo se negaba a la nueva disposición. Paulatinamente, el centro fue conformando su espacio y equipo. Los materiales de apoyo técnico-pedagógico eran los nuevos: los de la *integración educativa*.

¹⁹ Los dos años anteriores estuve en el área de psicología.

Tercero, la pérdida de las supervisiones y la estructura técnica en 1999, dejó a las especialistas sin el apoyo técnico-pedagógico que estas instancias proporcionaban. Parte de este personal, ocupó los puestos directivos de los nuevos CAPEP. Lo que tuvo como consecuencia que no hubiese personal dedicado a orientar a los nuevos integrantes.

Estos tres aspectos, pudieran explicar la razón del por qué no tuve conocimiento de los lineamientos del área. Esto implicó para mí la creación de una práctica sostenida en los conocimientos adquiridos en mi formación, y de la continua revisión de textos referidos al tema. Asimismo, -como me fue indicado- procuraba que mi práctica se vinculara, con lo establecido en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México.²⁰

La indicación de responder al currículum, estuvo presente desde la reorientación. Recuerdo intentos del equipo por crear ficheros, compartir experiencias. El diseño y búsqueda de actividades para ser desarrolladas en el aula regular, era la constante del trabajo. Actividades que, dirigidas a niños y niñas con n.e.e., beneficiaran al resto de los compañeros. Es decir, con la *integración educativa*, las docentes especialistas emprendieron la labor en ese sentido. Se infiltró en el discurso cotidiano de CAPEP. Fue coincidiendo con la literatura oficial.

Esta coincidencia en el discurso es apreciable, cuando se lee en uno de los apartados del libro *La integración educativa en el aula regular* (SEP, 2000), lo siguiente²¹:

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños “deficientes” y “no deficientes”, los primeros con educación especial y los segundos con

²⁰ Entre el programa de 1992 y el del 2004 se diseñaron Orientaciones Pedagógicas del Distrito Federal, en las cuales se establecían los propósitos del nivel.

²¹ Texto básico del *Curso nacional de integración educativa* del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP):

educación regular. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Obviamente esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además, *beneficien el aprendizaje de todo el grupo*. Implica, también, un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas (SEP, 2000: 55).²²

Estas palabras, presentes en el hacer de las docentes especialistas, puede escucharse –yo puedo escucharme- en reuniones formales e informales. Lo cual entrañaría que estamos trabajando por ello, aún cuando, como lo mencioné antes, a veces puede percibirse *un sentimiento de que hay algo de ayer que era mejor*. Con esto no quiero decir que las prácticas anteriores hayan desaparecido. Sólo que los planteamientos de la integración se mueven en el piso de un pasado, todavía confiable.

Algunos detalles sobre la reorientación de CAPEP

La reorientación de los CAPEP trajo consigo otra situación. Cada especialista empezó a tener a cargo uno o dos jardines de niños²³. Esto implicaba que hiciéramos la evaluación inicial de los niños con necesidades educativas especiales de todas las áreas y que atendiéramos en el jardín de niños a los menos “graves”, no importando el área. Estos se quedaban en lo que se

²² Las cursivas son mías.

²³ La cantidad de escuelas atendidas por especialista ha variado desde la reorientación de 1997. El último criterio utilizado fue que cada especialista debía cubrir mínimo 7 grupos por plaza. Si la docente estaba en una escuela de 7 grupos, se quedaba con una escuela. Si estaba en una de 4, necesitaba otra escuela para cubrir sus 7 grupos. Se puede advertir la complicación de este criterio.

denominaba Aula Regular. Para saber cómo apoyar al niño que no fuera del área de especialidad de la docente, teníamos las juntas interdisciplinarias.

Por otro lado, derivábamos a los más “graves” a las Aulas de Apoyo correspondientes. El seguimiento de estos casos lo llevábamos en conjunto –la docente responsable del jardín y la del Aula de Apoyo-, y los comentábamos en las juntas o Consejos Técnicos. Las consecuencias de esta circunstancia son muy diversas, el hecho es que había una demanda más o menos expresada de que aprendiéramos de otras áreas.

Ahora, en estricto sentido, no ha cambiado el procedimiento ni la demanda. Actualmente, todavía existen como modalidades de atención el Aula Regular y el Aula de Apoyo. La primera, concebida como la intervención que se realiza *en y con* el equipo del jardín de niños por medio de distintas acciones. La segunda, como el espacio de atención especializado en un área particular: de aprendizaje, de lenguaje, de psicología y de psicomotricidad.

De este modo, cada especialista, atiende tanto lo que corresponde a su área, como lo de otras áreas. Es decir, tiene dos espacios específicos de acción. Cada acción, justificada en el discurso, pretende llevar a cabo los propósitos de la *integración educativa*.

La forma de hacerlo no está estrictamente definida, aunque nos han proporcionado materiales teórico-prácticos para orientar dichas acciones. Así, está abierta la posibilidad de crear estrategias innovadoras que coadyuven a la integración de los niños y niñas con necesidades educativas.

De este modo, el campo de acción de la docente especialista, como lo expresé, está conformado por dos espacios, las escuelas y las aulas de apoyo. Espacios que proporcionan mayor o menor control sobre las decisiones. El más complejo es, por su naturaleza, el de las escuelas. Ahí las decisiones atraviesan no sólo por

lo que la docente especialista considera adecuado para atender las necesidades educativas especiales de los niños, sino por las prácticas, creencias, valores del grupo docente.

Lograr la interrelación de las acciones de la docente especialista con la escuela, es uno de los retos asumidos. Cómo hacerlo, desde qué lugar, considerando qué elementos, son las preguntas presentes en cada intervención que se piense o intente hacer. Y aunque ya hay un camino andado, me parece que todavía hay cosas por construir y cuestionar.

Algunos hilos para sujetar

Dejo esta sucinta revisión de los cambios ocurridos en el CAPEP a partir de la implementación de la *integración educativa* con algunas consideraciones. Como docente especialista no trabajé con la modalidad anterior a dicha política; de hecho, llegué convencida²⁴ al CAPEP de que la *integración educativa* era “la propuesta”. Después de haberla vivido por varios años en operación, mediada por las instancias oficiales y los sujetos involucrados en las escuelas, todavía me parece una alternativa, o más bien un ideal, por el que se puede trabajar.

Por otro lado, pienso que he incorporado a mi quehacer laboral la misión institucional de apoyar a los niños en desventaja, que al principio eran denominados niños con *alteraciones en el desarrollo*, y hoy, con otra perspectiva y procedimientos, llamados niños con *necesidades educativas especiales*. En esencia, la tarea de CAPEP no ha cambiado y tal vez por eso la *integración educativa* ha conciliado en discurso con esta misión original, a pesar de lo difícil que ha sido reconstruir los espacios y formas de hacer.

²⁴ Antes de egresar de la Escuela Normal Superior en el año de 1998, nos dieron un curso de una semana de *integración educativa*. Lo mismo ocurrió cuando nos contrataron en la Secretaría de Educación Pública, antes de ir a CAPEP. Esto lo he recordado con claridad haciendo el presente capítulo.

2. La imagen corporal de los niños y niñas con necesidades educativas especiales

El movimiento creativo y la danza en la construcción de la imagen corporal de niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales

Introducción

El capítulo tiene como finalidad explorar algunas ideas teóricas en relación a la imagen corporal y su posible transformación por medio del movimiento, particularmente del movimiento creativo impulsado por la danza.

El interés por este asunto, se sustenta en la experiencia personal como docente especialista en el nivel preescolar. En mi función, atendiendo a niños y niñas con necesidades educativas especiales (n.e.e.), observé que estos niños y niñas se expresaban “corporalmente” poco capaces. Es decir, tenían dificultades para disponer de su cuerpo. Parecían no poder utilizar el potencial de un cuerpo anatómico “completo”.²⁵

El trabajo con ellos, padres y maestros y el acercamiento a la psicomotricidad, fue desarrollando algunos supuestos al respecto: que los niños y niñas con n.e.e. habían sido convencidos por su entorno familiar y escolar que no eran capaces de hacer ciertas cosas; que la imagen que tenían de sí mismos –su imagen corporal– estaba distorsionada o incompleta; que por medio del movimiento, del uso de su cuerpo, descubrirían que eran más competentes de lo que creía. Además asumía que padres madres y maestras –incluida yo–, teníamos una influencia positiva al

²⁵ Y sin ninguna discapacidad intelectual.

dirigirles palabras de confianza y cariño, miradas aprobatorias y límites flexibles. Igualmente me enteré de la existencia de una terapia relacionada con el movimiento denominada danzoterapia.²⁶

Cada elemento se fue sumando para llegar al presupuesto esencial que guía el discurso del capítulo y la tesis de investigación: la imagen corporal de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es susceptible a transformarse por medio del movimiento creativo y la danza.

Los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales en la escuela

Una de las instituciones sociales significativas en la conformación de lo que somos es la escuela. Una parte substancial de lo que ocurre en las escuelas está regido por el currículo. De él se derivan los propósitos de cada nivel y los contenidos a trabajar por los docentes. Actualmente, para el caso del nivel preescolar el documento oficial que orienta la práctica pedagógica es el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004). Un programa basado en competencias, las cuales comprenden conocimientos, habilidades y actitudes. Por otro lado, uno de los rasgos sobresalientes de dicho programa es que pone énfasis en la flexibilidad de la intervención docente buscando que ésta se adecue a las necesidades educativas de los niños. En otras palabras, que cada docente tome en cuenta las experiencias previas de los niños y hacer una evaluación precisa del nivel de dominio de cada uno.

Esto significa, en contraste con la tradición de la escuela moderna, que partía del principio de la homogeneización, el reconocimiento de la diferencia. La entrada de la diversidad. Un principio pedagógico alentador para quienes han sufrido la discriminación escolar por ser diferentes, sea económica, psíquica o físicamente: entre otros, los denominados niños y niñas con problemas.

²⁶ En España conocida como Danza Movimiento Terapia

Niños y niñas con “problemas”, que hoy en día son detectados como niños y niñas con necesidades educativas especiales. Se dice que necesitan ayuda especial para integrarse y acceder al currículo, que en el nivel preescolar la proporcionan los Centros de Apoyo de la Educación Preescolar (CAPEP). Estos centros tienen como función principal apoyar el proceso de integración de los niños y niñas con n.e.e. contando con la participación de toda la comunidad educativa: docentes, padres, directivos.

¿Cuáles son los problemas más comunes de estos niños y niñas? Son niños y niñas que sobresalen del resto de sus compañeros: tienen dificultades para hablar, moverse, aprender, convivir, seguir las normas de la escuela, entre otras. Son niños y niñas que no se adaptan, que de alguna forma están fuera de la expectativa escolar.²⁷ ¿Cómo se proporciona la atención a estos niños?

A grandes rasgos el proceso de atención de los niños con n.e.e., inicia con la detección de la docente de grupo, quien lo deriva con la docente especialista de CAPEP. El segundo momento, acontece cuando es admitido en las listas de los niños con n.e.e. Lo siguiente, es la intervención de la docente especialista. Después el seguimiento y finalmente la evaluación: regresa a su aula sin apoyo psicopedagógico o se queda para el siguiente ciclo escolar.

En esta práctica de detección y atención, ¿qué sucede con la imagen que tienen de sí mismos estos niños? Podría decir que su imagen es sometida a un proceso en el que de alguna forma son marcados como distintos a sus compañeros. ¿Cómo viven esa marca? ¿Ser diferentes es un privilegio o un castigo? En mi experiencia, depende de la respuesta de los otros a esas diferencias. La reacción de los otros, padres y maestras, es esencial para determinarlo.

²⁷ Expectativa escolar que está en función del currículo, pero sobre todo de la práctica docente concreta. De la tradición de la escuela particular de la que se trate.

Sin embargo, es factible decir, que al comienzo de la intervención de la docente especialista, estos niños y niñas con un cuerpo anatómico completo, parecen no disponer de él. Manifiestan restricciones en sus movimientos o se manifiestan impulsivos en exceso. Se muestran afectados en su habla, su capacidad de atención y concentración. Algunos parecen vivir en un mundo caótico, sin contacto con los demás. Otros callan y evaden. La solicitud para hacer o decir algo nuevo, pareciera un reto alejado de sus capacidades

Circunstancia que va cambiando según los niños y niñas se van viviendo como capaces de hacer algo que antes no podían. Al mismo tiempo es posible observar una modificación en la percepción tanto de padres, maestras y compañeros.

¿Ocurrió una transformación en la imagen de sí mismos? Podría decir que cambió su actitud, su postura, sus movimientos, su habla, su mirada, es decir su cuerpo, ¿cambió la imagen de su cuerpo? ¿Inscribió una nueva forma de vivir su cuerpo? El supuesto es que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, han construido una imagen corporal que se manifiesta en su cuerpo.

Cuerpo que cambia, al parecer, con la intervención de un centro con función terapéutica-educativa, como CAPEP. Imagen corporal que relata la historia del proceso de humanización. En el cual el exceso de prohibiciones -o la falta de ellas- sometieron al “ser cuerpo potencial”. Es decir, fue construida una imagen corporal que los sustrajo del mundo, del deseo por el mundo, de la confianza en la vida. ¿Dónde comienza esta historia de humanización? ¿Qué poder tiene la imagen corporal para enfrentarse a retos nuevos, al aprendizaje escolar? ¿Qué es la imagen corporal?

Proceso de humanización: cuerpo subjetivo

Arbitrariamente podría decir que los seres humanos iniciamos nuestra historia de vida cuando nacemos. Señalo arbitrariamente, debido a que nuestra historia está

enlazada a la historia de nuestros antecesores. Sin embargo, lo que finalmente nos define está en el momento presente. Un instante que sintetiza al tiempo. Un bebé nace y entra en relación con el mundo, con las personas. Y se da el primer paso hacia al proceso de humanización:

El ser se humaniza en el contacto constante con las personas significativas de su vida; se subjetiviza en el contacto con su madre o quien realice la función materna, lo que le permite soportar los cambios y agresiones del medio, con lo que irá adquiriendo un sentimiento de confianza ante la vida (Carriozza y Gómez, 1999: 49).

¿Podría ser que este sentimiento de confianza sea encarnado en su cuerpo? El niño confía en la vida, fue tocado y protegido por personas que recibieron y sostuvieron su cuerpo. En este sentido, el bebé es un ser capacitado para vivir en el mundo. Un cuerpo que se mantiene abierto a la experiencia. Es un cuerpo físico desde el cual se construye un sujeto:

El cuerpo es representante de nuestra presencia en el mundo, presencia ávida e inestable, evocación de nuestra fragilidad y finitud desde la cual se diseña una estética de la existencia, es decir, un diálogo de un sujeto deseante con el mundo, del sujeto que puede ejercer una fuerza activa y anhelante para enfrentar la vida (Baz, 1999: 25-26).

Un sujeto deseante que ejerce su fuerza activa y anhelante, es un ser que se construye y reconstruye constantemente. Alguien que discute con el mundo, con los otros, consigo mismo. Es un nacer continuo. Transformación perenne en la que participan los otros, con sus palabras, sus miradas, sus caricias, el contacto de sus cuerpos.

Por otro lado, la presencia de los otros como sujetos, mantiene implícita y explícitamente la valoración del niño o niña, de lo que hace o no, de lo que dice o no, de lo que es o no. Es decir, lo oponen continuamente a un ideal. A lo que su

cuerpo puede o no hacer: si llora o ríe, se mueve o se detiene, si sus labios están autorizados para hablar o no. Conglomerado de expectativas que progresivamente son in-corporadas por el niño o niña. No sin luchar, sin replicar. No mientras sea capaz de ejercer su fuerza activa expresada en ese cuerpo que discute con las prohibiciones y los permisos. En este sentido, “[...] el cuerpo es el terreno en el que emergemos como sujetos y en el que batallaremos nuestra subjetividad a lo largo de nuestra vida” (Baz, 1999: 26).

Esta batalla será vivida por cada uno de manera distinta. Será inscrita en el cuerpo del niño o niña que frente al mundo se mostrará más o menos dispuesto a enfrentar nuevas situaciones. Abrirá su cuerpo a la experiencia o se cerrará, según haya librado la batalla. La medida de su fuerza estará sostenida por una “[...] red de deseos que, jugados en el mundo, van haciendo historia, remiten a un cuerpo que ya no es el anatómico sino el cuerpo subjetivo, es decir, un cuerpo que habita un mundo simbólico, que se recrea en el plano imaginario y que se abisma en la dimensión de lo real.” (Baz, 1999: 29)

¿Qué tan cercano está el cuerpo físico del imaginario? El cuerpo imaginario vive en el cuerpo físico, aún si no se le reconoce. Está ahí en cada movimiento, gesto, mirada, postura, acción. Es posible que a esto se refiera Margarita Baz, cuando al hablar de la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, dice: “[...] el cuerpo se aprehende por su acción en el mundo y se conoce por el movimiento del cuerpo real o imaginado-, en juego con sus posibilidades” (Baz, 1999: 32).

Posibilidades que están dadas por la historia de la subjetivización del cuerpo, pero que a su vez pueden ser ampliadas cuando se le imagina y se le vive distinto, cuando ocurre el asombro ante él. Asombro que implicaría “[...] un extrañamiento de los propios hábitos de movimiento [...]” (Ferreiro, 2002: 129), los cuales estarían alejados de la conciencia y cercanos al automatismo. Abrir la oportunidad de construir otro cuerpo requiere de moverse de otras maneras. De esta manera, se actualiza el presente y el pasado. Y se abren las posibilidades hacia el futuro.

Este asombro o extrañamiento ante el propio cuerpo, además contraería una nueva perspectiva del mundo, una verdad distinta. Una nueva forma de pensar y sentir. De comprender la vida, la propia y la de los otros. (Ferreiro, 2002: 129) En este punto es significativo mencionar, que el proceso de humanización, la construcción del cuerpo subjetivo, está atado a lo cultural y a lo sociohistórico. Es decir, acontece como proceso individual y social a la vez:

Estamos condenados al cuerpo, que nos da la posibilidad de existencia, un cuerpo que llamamos “propio”, pero que esta habitado por otros cuerpos y por lo Otro (Baz, 1999: 32).

Lo Otro que es el mundo, la cultura. Los adultos con los que el niño o la niña interacciona pertenecen a una cultura en su más amplio sentido. Cultura que refiere una noción del uso del cuerpo para cada uno de los miembros del grupo. Los adultos pueden moverse de una manera, los niños de otra. Pueden hacer uso de su voz y el volumen de la misma dependiendo del contexto. Técnicas del cuerpo, que implican la ejecución de “[...] acciones corporales para alcanzar ciertos fines socialmente acordados” (Islas, 1995: 157).

La era de la modernidad occidental trajo consigo un gran nivel de control sobre el cuerpo, que al parecer se relaja según el estrato social, el grupo cultural, y la situación. Este control fue (y aún sigue siendo) sustentando en la razón, en el saber disciplinario, que codifica al cuerpo desde afuera y lo apresa (Islas, 1995: 172). De ese modo, somos más que historia personal, estamos enredados en la complejidad del mundo. Mundo en el que participamos con nuestra individualidad.

El cuerpo subjetivo y la imagen corporal

¿Este cuerpo subjetivo construido en relación a los otros y lo Otro, relata la imagen del cuerpo? Diversos autores han escrito en relación a la imagen del cuerpo. Para hablar de ella, han recurrido a estudios y argumentos neurológicos, fisiológicos,

psicológicos, históricos, sociales y culturales. Cada uno ha elaborado una perspectiva teórica y en esencia podría decirse que la discusión está abierta. Particularmente, el hecho de que imagen del cuerpo y esquema corporal sean tomadas como iguales por algunos y distintos por otros, es evidencia de ello.

La búsqueda de nociones relativas a imagen corporal o del cuerpo, involucra otras nociones. Sin embargo, es posible observar, que al acercarse desde lo teórico a la comprensión de la imagen del cuerpo, aparecen más o menos enfatizados, planteamientos que abordan la cuestión, tomando en cuenta procesos psíquicos afectivos, emocionales, relacionales y experienciales. Es decir, desde lo subjetivo e intersubjetivo.

Mencionaré algunas de las ideas de dos de los autores que, a juicio personal, hacen de la noción de imagen corporal un eje teórico fundamental en su perspectiva: Paul Schilder y Françoise Dolto.

Para Paul Schilder imagen del cuerpo es "...aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que este se nos aparece" (1994: 15). Posteriormente dice, el "[...] esquema corporal es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Y podemos llamar a esta imagen 'imagen corporal' " (1994: 15). Aclara que es más que una percepción, una representación mental, en la medida en que está influida por impresiones internas diversas. Asimismo la denomina dinámica, "[...] en una perpetua autoconstrucción y autodestrucción internas." (1994: p.19)

En consecuencia, para este autor imagen del cuerpo y esquema corporal son lo mismo. Más adelante utiliza para denominar la misma entidad, *modelo postural del cuerpo*. Y señala que, la "[...] vida emocional desempeña un papel decisivo en la configuración definitiva del modelo postural del cuerpo" (Schilder, 1999: 255). En el cual, forman parte las acciones, actitudes y palabras de los demás hacia el

cuerpo, el propio y el de los otros. (1994: 225) Por ello afirma, la “[...] imagen del cuerpo es un fenómeno social” (1994: 183).

Por otro lado, desde el punto de vista de Françoise Dolto, la imagen del cuerpo es “[...] *síntesis viva de nuestras experiencias emocionales...*” (1986: 21) “[...] es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual,...se halla en situación dinámica [...]” (1986: 21) y puede ser desentrañada por el esquema corporal. Al respecto dice que el “[...] esquema corporal será el intérprete activo o pasivo de la imagen del cuerpo, en el sentido de que permite la objetivación de una intersubjetividad [...]”, asimismo indica que el “[...] *esquema corporal es una realidad de hecho*, en cierto modo es nuestro vivir carnal al contacto del mundo físico” (1986: 18).

Con esta diferenciación Dolto, permite pensar que la imagen corporal –que para ella es inconsciente- es una entidad que puede ser observada a través de lo que el cuerpo físico expresa. Y lo que el cuerpo expresa es una intersubjetividad. Es decir, el diálogo –o discusión-con los otros que necesariamente incluyen a lo Otro. Siguiendo a Dolto, Margarita Baz expresa que:

[...] desarrollar una imagen del cuerpo significa que el individuo se ha humanizado, es decir, ha entrado en el mundo simbólico, en tanto que el esquema corporal le permite objetivizar su narcisismo e insertarse funcionalmente en el espacio y el tiempo (Baz, 1996: 41).

La entrada al mundo simbólico, al mundo de las imágenes, que no sólo visuales sino compuestas por lo relacional y el lenguaje, parece ser el espacio de la imagen corporal. Que es identidad, que tiene un nombre propio. Un nombre que por lo común existe antes que uno mismo y es provisto por el otro. Nombre que es palabra, símbolo, deseo.

Hasta aquí, podría concebir a la imagen corporal o del cuerpo como una instancia psíquica relacional, en la cual los otros juegan un papel significativo para su constitución. La imagen corporal así comprendida nos habla del proceso de subjetivización del cuerpo, entendiendo que esto implica la entrada a lo cultural. Al cuerpo cultural.

La transformación de la imagen corporal de los niños con n.e.e: cuerpo de la imaginación

Después de las consideraciones anteriores, bosquejo la idea de que, la imagen corporal podría ser, una instancia psíquica relacional, emocional, culturizada que contendría lo prohibido y lo posible de ser, de hacer, de vivir y convivir. Estaría instalada en el aquí y el ahora. Sería historia y presente. Sería futuro. Se manifestaría en la expresión corporal cotidiana, en el cuerpo físico, en sus movimientos internos y externos, en sus producciones. Entendiendo que este cuerpo es piel, músculos, articulaciones, vísceras, pulmones, ojos, boca, voz, rostro: todo.

Considerar a la imagen corporal como futuro, implica la posibilidad de transformarla. Dolto expresa que es *dinámica, viva*, “[...] actualizable en la relación aquí y ahora, mediante cualquier expresión fundada en el lenguaje, dibujo, modelado, invención musical, plástica, como igualmente mímica y gestual” (Dolto, 1986: 21). Por su parte, Schilder la establece en un proceso de *perpetua autoconstrucción y autodestrucción*. Para ambos es “algo” que “puede cambiar”. La cuestión es hacia dónde, qué tanto. Tal vez depende de si la imagen corporal constituida es: ¿más o menos rígida? o ¿más o menos flexible?

Para el caso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, diría que es más o menos rígida. Esta aseveración parte de que, al principio de la atención psicopedagógica, emerge con frecuencia cierta resistencia a la intervención. A probar inéditos modos de ser, hacer, pensar. Se diría que el niño

ha renunciado al diálogo con el mundo, ha suspendido su deseo. Está limitada su capacidad para ejercer la *fuerza activa y anhelante para enfrentar la vida*.

En otras palabras, en la batalla por la subjetividad, perdió terreno. Ocurrió un repliegue de potencias que ha sido in-corporado. El cuerpo renunció a ciertos lugares de sí mismo. Lugares cargados de significado, de prohibición, negación, indiferencia, dolor. ¿Cómo acceder a estos lugares y recuperar o descubrir el cuerpo propio? ¿Cómo se transforma la imagen del cuerpo que al parecer tiene una influencia determinante en la disposición del cuerpo físico?

A continuación establezco la forma en que podría ser posible transformarla partiendo de los algunos supuestos teóricos. Asimismo, propongo como una alternativa significativa en esa transformación, a la danza que pondría en juego el cuerpo habitual transitándolo hacia al cuerpo posible: el cuerpo de la imaginación.

Uno de los elementos claves para la transformación es el movimiento:²⁸ “El movimiento influye, [...] sobre la imagen corporal y lleva de un cambio en la imagen del cuerpo a otro cambio en la actitud psíquica” (Schilder, 1994: 180).

Para que un movimiento no recree las mismas actitudes, una similar imagen corporal, sería significativo que no fuera el cotidiano. Se buscaría el movimiento aún no realizado, el imaginado, intencional, consciente. El que asombra, el que emociona, hace vibrar y descubrir otro cuerpo.

Implicaría desde una perspectiva fenomenológica percibir el propio cuerpo, que “[...] entreaña revivir una significación dada, una memoria de un cuerpo habitual que sirve al presente, pero que siempre está lanzado hacia un horizonte futuro,

²⁸ Que no el único ya que como lo sugiere tanto Dolto como Schilder, la imagen corporal está dotada de las palabras de los otros. Y aunque aquí no se extenderá en ello, si se considera un aspecto significativo, en tanto que como lo sugiere Jean Le Du (1992) en *El cuerpo hablado* la represión de lo verbal –lo simbólico- tras una experiencia corporal remite a la regresión.

hacia un proyecto corporal, por el que es posible el aprendizaje de nuevas habilidades” (Ferreiro, 2002: 136).

Este lanzamiento hacia el futuro, es lo que no ha acontecido, lo no vivido. La imagen corporal en esta aventura, recupera o descubre un cuerpo que se abre al mundo. De esta manera, el sujeto se mueve desde lo que conoce, recurre a imágenes cercanas, pero proyectándolas en un juego de lo posible. Una de las actividades humanas en la que ese juego sería realizable, es la danza. Para Gillo Dorfles,

[...] la danza podría considerarse como el arte que más que ningún otro es capaz de darnos la medida de nuestro espacio interior y exterior, es decir, del espacio interior y exterior en relación con nuestro organismo, pero ligado a nuestro sentido de existencia (Dorfles, 1963: 311).

La danza, desde este punto de vista, impulsaría la percepción del cuerpo como propio y ampliaría las dimensiones de sí mismo. En la danza el movimiento no tiene fin utilitario, es movimiento expresivo, es emoción, y en la medida en que “[...] toda emoción se relaciona con movimientos expresivos, o, por lo menos, con impulsos hacia los mismos [...], toda emoción altera la imagen corporal.” (Schilder, 1994: 181)

En un acto dancístico, la “...tensión y relajación de los músculos que mueven al cuerpo a favor y en contra de la gravedad, a favor y en contra de los impulsos centrífugos pueden ejercer una enorme influencia sobre la imagen corporal” (Schilder, 1994: 179). Así al bailar, no sólo se mueven y coordinan músculos en el espacio y tiempo. Se mueven actitudes, imaginación, la imagen corporal. Schilder dice: “El fenómeno de la danza es, por lo tanto, un aflojamiento y alteración de la imagen corporal” (Schilder, 1994: 179).

¿Pero a que danza me refiero? A una danza que parta de los movimientos cotidianos, para proyectarlos en una expresión corporal creativa. Esta es la propuesta de Expresión Corporal de Patricia Stokoe:

La Expresión Corporal –lenguaje artístico, danza- no sale de la nada: tiene su punto de partida, su fundamento, su estructura basal en la expresión corporal habitual y cotidiana, explícita o escondida, intencional o involuntaria, que cada uno de nosotros tenemos” (Harf et al, 1998: 213).

A este respecto Kalmar expresa:

[...] la [Expresión Corporal] es danza, pero no un estilo de danza, porque no crea un código cerrado y repetible de secuencias de movimiento, sino que se define y diferencia por su enfoque, su concepto de trabajo que han planteado la posibilidad del desarrollo de un lenguaje corporal propio de cada persona (Kalmar, 2005: 28).

Con este enfoque, la danza, para un niño o niña con necesidades educativas especiales, sería una oportunidad para apropiarse de su cuerpo. Para disponer de él. Expandir sus horizontes y generar la apertura hacia el mundo. Flexibilizar su imagen corporal. Sería “[...] un camino de apertura hacia el propio ser y el ser de los demás” (Schinca, 2002: 10).

Aprender a bailar, a crear las propias danzas, también refiere a algo fundamental: el respeto por lo que cada uno puede hacer y la confianza en lo que podría ser. Recurriendo a Laban, mostraría al niño o niña a sumergirse en el flujo de movimiento:

El aprendizaje de la danza desde sus primeras etapas tiene como principal interés enseñar al niño a vivir, a moverse y expresarse en los medios que gobiernan su vida, el más importante de los cuales es el flujo de movimiento.

En este flujo, el cuerpo es uno, es total. Permite acceder a otras formas de moverse en el espacio, en el tiempo. Experimentar distintas tensiones, fuerza. Movimientos, esfuerzos que transforman estados de ánimo:

El movimiento puede inspirar estados de ánimo que lo acompañen, los que se sienten con mayor o menor fuerza según el grado de esfuerzo implicado (Laban, 1984: 105).

En este sentido proporcionaría la oportunidad de vivirse de otras maneras, de percibir el mundo de un modo distinto. Ya que como Laban expresa, cada persona tiene preferencias por algunas formas de movimiento. Lo que deja ver rasgos de personalidad (Laban, 1984: 102). Así, la experimentación con otros movimientos “extraños” favorecerían la experimentación de otras formas de ser. Vivencia que probablemente descubriría potencialidades.

Finalmente, estas danzas impulsan en cierta dimensión al movimiento espontáneo (no dirigido), el cual según Lapierre y Aucouturier, “[...] está en contacto directo con el inconsciente.” (Lapierre y Aucouturier, 1980: 11) Es decir, con la imagen inconsciente del cuerpo (Dolto, 1984). En la propuesta educativa de estos autores, el movimiento espontáneo permite la vivencia de los fantasmas y deseos.

El fantasma se estructura con respecto a una vivencia. Esa vivencia, de tipo emocional (placer o displacer) es anterior a la aparición de la consciencia y ha quedado grabada en el inconsciente, constituye el marco de referencia de rechazos o de deseos inconscientes. [El] fantasma, [...] pertenece al orden de lo imaginario, sólo puede expresarse a través de lo simbólico. (Lapierre y Aucouturier, 1980: V)

Vivencia que es acompañada con la disminución de la represión: “para que no exista represión en el inconsciente, es necesario que deseos y fantasmas sean reconocidos y aceptados por el sujeto mismo” (Lapierre y Aucouturier, 1980: 13).

El reconocimiento de los fantasmas no implica “forzosamente” su realización, pero requiere de la aprobación de los adultos significativos para el niño o niña. Pueden ser vividos en lo simbólico, en lo imaginario, en el juego. Y con ello, ser liberados, dominados por el sujeto.

Esta breve consideración acerca de la vivencia de los fantasmas por medio del movimiento y su posible relación con la danza individualizada y creativa la abordo más adelante en el apartado analítico denominado *Metamorfosis de la mirada*.²⁹

²⁹ Este capítulo lo elaboré previo la entrada al mundo empírico, lo he dejado en gran parte tal cual debido a que me parece que me permitió establecer una perspectiva acerca de lo que iba a mirar durante mi intervención, en el apartado de la *Metamorfosis* muestro como el análisis de las evidencias empíricas me permitieron redimensionarla.

3. La educación artística en la educación preescolar

Introducción

Cuando hablamos del arte en la escuela ¿a qué nos referimos? En este capítulo, en primer lugar, pretendí delinear algunas cuestiones relativas a los lenguajes artísticos en el nivel preescolar. Para ello, tuve como referencia, por un lado, los supuestos involucrados en el *Campo formativo Expresión y Apreciación artísticas* del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) y por el otro, algunas aportaciones teóricas de Maxine Greene, Elliot Eisner, Juan Acha y Hans Robert Jauss, autores que miran al arte como un modo de conocer.

En segundo lugar, y como resultado de tales cuestiones, configuré una posible manera de entender el arte en la escuela preescolar. Concretamente de cómo podría llevarse a las aulas el lenguaje artístico de la danza, lo cual quedó expresado en la *Propuesta de movimiento creativo y danza*.

3. 1. La educación artística en la educación preescolar

Una de las interrogantes relativas a la educación artística escolar tiene que ver con quién la enseña. Lo ideal podría ser que fuera un artista a la vez que maestro. Es decir, alguien que conozca alguna disciplina artística y que posea conocimientos psicopedagógicos para poder enseñarla. Claro, es posible que no sea suficiente, considerando que el currículo establezca el aprendizaje de más de una disciplina. Entonces se necesitaría un maestro por cada lenguaje artístico. En las escuelas públicas esto no parece factible. ¿Cuál es la opción ante ello? ¿El docente de grupo, tendría que conocer todos los lenguajes artísticos? ¿Cómo podría este docente no artista, proporcionar experiencias de aprendizaje para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de los distintos lenguajes? En

estas preguntas, están involucradas dos cuestiones interrelacionadas: una, la de quién enseña y dos, la de qué enseña.³⁰

Intentaré que sea la propuesta curricular, particularmente, la del nivel preescolar, la que ayude a esbozar algunas respuestas. Para el logro de esta tarea, al mismo tiempo, recurriré a ciertas aportaciones de algunos estudiosos de la educación artística.

En este nivel, se habla del desarrollo de competencias. Las competencias relativas a los lenguajes artísticos están consignadas en el campo formativo denominado *Apreciación y expresión artísticas*. Antes de comentar algunas ideas con respecto a este campo, me referiré a ciertos aspectos que están planteados en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), y que me parece permitirán construir una manera de concebir a la educación artística en los primeros años escolares.

En las páginas iniciales del PEP 2004 se dice que es un programa organizado a partir de competencias (SEP, 2004: 22). Al respecto, se establece que una

[...] competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22).

Este desempeño tendría que manifestarse en su actuar cotidiano. Actuar que al parecer no sólo se refiere a lo escolar, sino también a lo extraescolar, lo cual puede deducirse considerando la expresión:

[...] en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la

³⁰ Preguntas que son una constante en los textos relacionados al campo de educación artística, particularmente me refiero a los citados más adelante en este breve escrito.

experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. (SEP, 2004: 22)

Además de lo anterior, otra característica significativa de la noción de competencia es el planteamiento de que en el nivel preescolar se inicia el desarrollo sistemático de las distintas competencias curriculares. Un inicio que partiría de lo que el niño ha construido, de sus experiencias previas. Este supuesto implica que, cada niño posee un nivel de dominio particular de las distintas competencias consignadas en el programa. En consecuencia, la docente se enfrenta a distintos niveles de dominio, los de cada niño.

En correspondencia a ello, la práctica docente está planteada como una práctica flexible y reflexiva. Se trata de conocer a los alumnos, de *saber* de sus *saberes* y diseñar situaciones que se enganchen a esos *saberes* para reconstruirlos. De tomar decisiones conforme el proceso de aprendizaje va aconteciendo. De pensar en la práctica como algo que está en constante movimiento, que puede ser cambiado para el logro de los propósitos educativos. Es un currículo consignado como abierto. Esto quiere decir, que la docente:

[...] debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán *relevantes* –en relación con los propósitos fundamentales- y *pertinentes* – en los contextos culturales y lingüísticos de los niños (SEP, 2004: 23).

Tras estas breves consideraciones, se podría expresar que en las escuelas preescolares las competencias están pensadas para ser desarrolladas considerando en primera instancia el contexto. De otro modo, al parecer el

currículo ha sido diseñado para responder a las realidades existentes; sin dejar de lado el hecho de que al mismo tiempo, establece un deber ser³¹ que lo acota. Hasta aquí baste para continuar con un segundo momento.

Ahora, trataré de construir un incipiente tejido conceptual en relación con la educación artística posible. Para ello, recurriré a las nociones referentes a las competencias, los propósitos del campo formativo y algunas aportaciones de tres estudiosos de la educación artística: Juan Acha, Elliot Eisner y Maxine Green.

¿Qué nos dice el PEP 2004 de la educación artística? En el campo formativo *Apreciación y expresión artísticas*, se puede leer lo siguiente: “Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas” (SEP, 2004: 94).

En estas líneas, se puede advertir a grandes rasgos lo que se espera que el niño aprenda del campo artístico. Desde mi punto de vista, se trata de tres aspectos principales: 1) las aptitudes o capacidades que se van a potenciar por medio de experiencias; 2) la expresión personal con el uso de distintos lenguajes; y 3) la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

Considerando la noción de competencias, se diría que cada niño posee un nivel de dominio de los aspectos mencionados. Es decir, los niños en alguna medida han tenido la oportunidad de participar en experiencias, en las cuales las artes han estado presentes. De ahí que estas experiencias los hayan dotado de algunas habilidades o conocimientos para expresarse y apreciar las artes; para desarrollar

³¹ Incluye un grupo de competencias organizadas en campos formativos. Competencias que han sido seleccionadas y colocadas como aquello a lo que se aspira. Es decir, las competencias que deben aprender los niños preescolares.

un cierto sentido estético por los objetos del mundo. Juan Acha lo expresa de esta manera:

La cultura estética de cada individuo, con sus preferencias y aversiones, es producto del ambiente, tanto familiar como de su clase social y de su país. La determinan los objetos habituales y la gente del entorno con sus aditamentos corporales y sus diversos comportamientos, más las nociones de cada una de las categorías estéticas que pone en circulación el idioma por medio de los padres (Acha, 2006: 22).

¿Cómo puede la escuela complementar, enriquecer esta cultura estética? La educación estética ayudaría en este quehacer. Me parece que hablar de la educación estética es pertinente debido a que por medio de ella accedemos a modos distintos de ver al mundo. Estos modos distintos de ver el mundo son provocados por el arte aunque no exclusivamente. La educación estética sensibiliza hacia las cualidades del mundo, las cualidades de los objetos y personas del mundo. De lo tangible e intangible. Promueve la detención del tiempo habitual, la mirada, el oído, el tacto habitual.

Para el logro del desarrollo de competencias, que denominaré artísticas escolares, la educación estética sería sustento de la educación artística. El niño ¿hacia que va a ser sensible, curioso, emprendedor, imaginativo, creativo, si no ha aprendido a observar, a cualificar al mundo de modos distintos? Maxine Green lo expresa de esta manera:

La “educación estética” [...], es una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren

nuevas perspectivas. Las personas ven de manera diferente, resuenan diferente; [...] (2004: 16).

Es esta intencionalidad de ver la que transforma lo habitual. En este sentido, la educación estética desarrolla la habilidad de abrir mundos. Enriquece, no sólo la manera en que se concibe al arte, sino la forma en que se concibe a la vida y a nosotros mismos como parte de ella.

Estos supuestos, permiten pensar que quien enseñe los lenguajes artísticos, podría ser alguien sensible, imaginativo, creativo, curioso, observador del arte. Y me parece que para ello, no es necesario que sea un artista profesional. Lo imprescindible estaría en su disposición a *dar vida a los trabajos artísticos* como dice Maxine Greene. En ver en las obras artísticas, síntesis de una cultura, “tesoros que una generación puede y debe pasar a la siguiente” (2005: 7).³²

Para complementar, Juan Acha, advierte:

[...] la función esencial del arte: [es] ser un medio de enriquecer y enmendar, ampliar o afirmar la cultura estética de los individuos y, por ende, de las colectividades, vale decir, sus relaciones sensitivas con la naturaleza y sus semejantes (2006: 20).

Por su lado, Eisner expresa:

En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas. Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos abordar con eficacia que apenas notamos que están ahí (2004: 22).

³² Esta cita pertenece a Eulália Bosch, quién escribe una nota a la edición castellana del libro *Liberar la Imaginación* de Maxine Greene.

La lentificación de la percepción, que sería algo así como renovar o reajustar nuestros modos de aprehender, permitiría acceder a otros significados. A esos que no provienen de la palabra y que no son palabra. Están encarnados en otros lenguajes, y como tales sólo son asequibles por medio de ellos.

Aquí me parece llegamos o regresamos a la educación artística. A los lenguajes artísticos. ¿Qué se espera que un niño aprenda de estos lenguajes? ¿Qué es factible de enseñarle dadas las condiciones de la escuela pública? Por una parte, considerando los argumentos anteriores, se pretendería enriquecer la vida estética de los niños, complejizar su comprensión del mundo. Por otra parte, y como complemento, se esperaría que el niño se inicie en el trabajo con los lenguajes artísticos, haciendo uso de lo que Maxine Greene denomina, *materiales crudos*. Así lo expresa la autora:

Nuestra opinión es que el entendimiento sólo puede enriquecerse cuando trabajamos realmente con los materiales crudos de la música, la danza y el teatro; el medio del sonido, el medio del cuerpo en actividad, el medio del lenguaje, el gesto o el movimiento en el espacio (1980: 20).

Los lenguajes artísticos tienen su origen en el ser humano. En sus lenguajes cotidianos, en la necesidad de comunicarse. Para que estos lenguajes trasciendan lo cotidiano necesitan ser recreados y poseer un sentido estético.³³ Convertirse en extracotidianos. Esto significa que, en primera instancia, se tiene a la mano para iniciar el aprendizaje de los lenguajes artísticos, el *material crudo*. Y en segunda instancia, a las experiencias derivadas de la educación estética. Esto sería un paso inicial. Un sólido paso, si además se complementa con la invitación progresiva al aula de obras artísticas diversas. Las conocidas y las más ajenas. Obras que por otro lado, portan los lenguajes con las que fueron creadas. Es

³³ Juan Acha al referirse a las técnicas artísticas señala: “Lo sorprendente es que la técnica de un arte es importante, por haberse tomado prestada de algún lenguaje o tecnología. En consecuencia, tendrá forzosamente una orientación estética y artística” (Acha, 2006: 41).

decir, son ellas en sí mismas maestras de su lenguaje. Estas ideas, parecen conciliar con lo escrito en el campo formativo de *Apreciación y expresión artísticas*:

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través de la música, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la “lectura”, la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora (SEP, 2004: 94).

En estas líneas interpeleo que ese alguien creador importa por ser único y diferente y resalto que cada niño ha construido sus propios modos de conocer. Y me parece que con la expresión artística se aboga por el respeto a esos modos, por la construcción de otros por medio de experiencias, que aunque compartidas, no son iguales en significado. Y sin embargo, esencialmente humanas y similares en valor. En relación con la noción de competencia, cada niño desarrollará un nivel de dominio singular de las competencias artísticas, teniendo presente que cada competencia estará atada a su contexto familiar, escolar y cultural. Y lo mismo podría decir de cada docente, también con un particular dominio de las competencias. Lo que no quiere decir, que la escuela este poblada de mundos paralelos comunicados. Son mundos con la potencialidad del encuentro y la conversación. De la recreación. Eisner al manifestar su concepto de educación refiere, que ésta es:

[...] un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas pocas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación (Eisner, 2004: 43).

Más todavía. Hay otra aportación implícita en la educación artística que es preciso explicitar: los lenguajes artísticos son herramientas para el desarrollo integral del

ser humano. Poseen la potencialidad de resguardar la integridad del ser humano como alguien que aprende sintiendo, que piensa emocionándose, que se emociona pensando. El arte deriva del contacto sensorial con el mundo. De sentidos que piensan. Sentidos que imaginan lo posible. La construcción de nuestra conciencia pende de ellos (Eisner, 2004: 18).

Por otro lado, toda obra de arte posee la potencialidad de causar una impresión somática. De llegar a distintos lugares del cuerpo o a todo el cuerpo. De alojarse en la memoria corporal. Una memoria que difícilmente olvida, que no razona. Eisner lo llama conocimiento somático:

El conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación. Algunas imágenes visuales, en el fondo, son experiencias táctiles (Eisner, 2004: 37-38).

Para que el arte *resuene*, necesita de un *resonador* cercano. De alguien que observe, que imagine otros modos posibles de observar, que se posicione en distintos lugares y aprehenda la realidad de más de una forma. De alguien que comparta con otros, que converse, que respete, que admire. No importa si es un niño o un adulto, un alumno o un docente.

¿Cómo hacer para que estas ideas resuenen en el mundo cotidiano? Como lo expresé al comienzo, este es un esbozo. Un intento de respuesta. Es una respuesta imaginada. Una respuesta que tal vez no contesta claramente quién y qué se enseña del arte en la escuela. Aún queda trabajo por hacer.

Lo que me queda por decir, es que en mí, es así como resuena la posible educación artística en la escuela. Dejo las siguientes líneas que brotaron mientras escribía el presente apartado.

Tejamos esta manera de mirar la educación artística escolar. Pongámosle otras texturas, colores, olores, sensaciones. Démosle una vida distinta en nuestra mente y en nuestra emoción, anclémosla a la pregunta abierta, a la construcción de maneras singulares y colectivas de entendernos y entender al mundo. De integrarnos a él y de integrarlo a nosotros. Mundo que sin la mirada humana no es mundo. No tiene sentido. No significa, no emociona ni conmueve.³⁴

³⁴ Líneas emergidas de los distintos seminarios de la maestría así como de mi experiencia personal en el *Taller de educación estética* del IMASE y que son síntesis y reconstrucción de lo leído, lo vivido, lo sentido, lo pensado acerca del arte y su potencial aportación al ámbito escolar no profesional.

3.2. La experiencia estética y los lenguajes artísticos en la escuela preescolar

En este segundo apartado trataré de profundizar acerca de la relación entre la educación artística y la educación estética y lo haré particularmente por medio de algunas reflexiones en torno a la experiencia estética que puede ocurrir cuando se entra en contacto con los lenguajes artísticos. Por otra parte, estoy partiendo inicialmente del supuesto de que la experiencia estética es un modo de conocer, entendiendo esto en su más amplio sentido. ¿Cómo se accede a este particular modo de conocer? ¿Cómo los lenguajes artísticos pueden generar experiencias estéticas en los niños?

Comenzaré recordando una aseveración de Maxine Green. Ella dice que el entendimiento sólo puede enriquecerse cuando se trabaja realmente con los *materiales crudos* del arte (Greene, 2004)³⁵. Los cuales están a disposición de los sujetos, en la medida en que están vinculados a lo humano. De otra forma, cuando ella menciona los materiales crudos habla, entre otras cosas, del sonido, del movimiento, del lenguaje. Lo que me lleva a pensar que podría ser que los materiales crudos son esencialmente el sonido y el movimiento. Sonido que deviene en voz, en palabras, en lenguaje, en poesía. Movimiento que deviene en gesto, en danza, en dramaturgia, en pintura.

En este sentido, acercar a los niños a los lenguajes artísticos por medio de la exploración con tales materiales les permite desarrollar su sensibilidad hacia las posibilidades expresivas de los mismos. En primera instancia, se trata de que el niño juegue y experimente con ellos. Pero no sólo eso, esta exploración y juego implicaría al mismo tiempo producir un *cierto* conocimiento concretizado en un *cierto* objeto, algo no dado, algo que va sucediendo. Algo creado.

³⁵ El texto al que me refiero es una conferencia de Greene realizada en 1980, y forma parte del libro *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. (2004)

Jauss (2002) le denomina *poiesis* a la capacidad de crear, la cual sería una de las propiedades de la experiencia estética, aclarando que para él se trata principalmente de aquella experiencia que acontece en relación con la obra de arte. Aquí la propuesta es tratar de dilucidar si pudiera ocurrir algo similar cuando se juega con los materiales crudos del arte. Más adelante me referiré desde esta perspectiva a las otras dos propiedades que el autor menciona: la *aisthesis* y la *catharsis*.

Inicio entonces con la *poiesis*. Jauss señala que la capacidad poiética involucra la función cognoscitiva de *construire* que “presupone un saber que es más que una reflexión y contemplación de la verdad preexistente: un conocimiento que depende del poder, de la acción tentativa, de modo que comprender y producir convergen” (Jauss, 2002: 58).

Desde este punto de vista, pudiera pensar que las creaciones de los niños son un modo de comprender. Sobre todo cuando frente a lo que hacen se sorprenden, encuentran algo nuevo. O se dan cuenta de que algo falta o lo que querían expresar terminó en otra cosa. Por ejemplo, un niño antes de iniciar un dibujo a veces menciona lo que va a hacer, cuando lo observa se da cuenta de que es diferente a su idea original y entonces la nombra. La creación final podría ser como una mezcla entre lo que el niño sabe del mundo de los objetos y personas y lo que va descubriendo mientras lo trata de plasmar en algún material.

Pero antes de continuar me parece pertinente una anotación. En la escuela las producciones de los niños están acotadas en su gran mayoría por consignas. No debatiré si eso es correcto o incorrecto, sólo trato de señalar que tales consignas están presentes. ¿Cómo hacer para que en la medida de lo posible se acerquen a la *construire*? Me parece que el asunto tiene que ver con dos aspectos.

Por un lado, como lo menciona Jauss, la capacidad poietica implica que se produce algo que no se ajusta a ninguna verdad preexistente. De tal forma que

solicitar a los niños hacer algo preconcebido implicaría limitar dicha capacidad, incluso a tal nivel que finalmente no haya creación alguna. Lo que por otro lado, no impide que se acerquen a algunos conocimientos, procedimientos, técnicas que cada arte ha ido construyendo. Aquellos que aporten a su experiencia con el arte la posibilidad de crear expresiones diversas acerca de lo que piensan y sienten. No me detengo más, por ahora quisiera continuar con otra de las propiedades de la experiencia estética que ayudará a completar la idea anterior.

La *aisthesis* o percepción estética es la segunda propiedad que enuncia Jauss. Al respecto expresa:

La percepción estética [...] sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo [...] no exigiría ninguna capacidad especial de intuición sino que nuestra mirada, a través del arte, se libere de sus orientaciones previas, de lo que solemos llamar hábitos (Jauss, 2002: 65-66).

Es lo que denomina una mirada productiva. ¿Cómo podría aparecer esta mirada productiva en los niños que no están frente a una obra, pero han creado algo con los materiales crudos del arte? Desde mi punto de vista, esto ocurre espontáneamente. Cuando los niños crean algo, observan, hacen comentarios, preguntas acerca de ello, no sólo de sus creaciones sino la de los otros. Perciben en lo que hacen algo nuevo que no estaba o que no habían conocido. ¿Cambia su mirada? Es posible, considerando que cada nueva producción sea distinta, ya que como indica Jauss, la obra –o creación- es sólo una de los “[...] posibles desenlaces de una tarea infinita” (Jauss, 2002: 60). La tarea de proveer a la vida humana de modos inesperados y reconstituyentes de lo habitual.

De acuerdo con esto, invariablemente habrá maneras distintas de decir algo, se encontrarán otras formas, movimientos, sonidos que renueven lo ya conocido. Se ampliara el mundo o como diría Maxine Greene se abrirían horizontes de significados (Greene, 2004).

Además, podría ser que cuando los niños se observan entre sí descubren que hay algo en el otro que les dice algo de sí mismos y entonces aparecen nuevas posibilidades de hacer y de ser por medio de la identificación. Y aquí arribo a la tercera propiedad de la experiencia estética: la *catharsis*.

A esta propiedad Jauss le otorga una función comunicativa u orientada hacia la acción basada en la identificación espontánea con el *héroe*. Para el autor, el héroe permite un doble movimiento. Uno, la comparación entre uno y el héroe, lo que lleva al segundo, la reconfiguración, trasgresión o validación de las normas. Así la experiencia estética lleva hacia lo intersubjetivo, hacia los otros, lo social. Lo ético y lo moral. Al final de cuentas parece que se trata de la convivencia, de la comunidad. Jauss expresa:

La *catharsis* como propiedad esencial de la experiencia estética explica por qué la mediación de normas sociales a través de imágenes de arte posibilita una toma de distancia frente al imperativo de las prescripciones jurídicas y la coacción de las instituciones, y de este modo, un espacio de juego para la libertad: a la experiencia comunicativa le precede, en el medio del arte, una liberación del espectador frente al mundo a través de la imaginación (Jauss, 2002: 77).

¿Y cuando se trata de las creaciones de niños pequeños en dónde está el héroe? El juego con los sonidos, con el movimiento, con las palabras, los colores, las imágenes; es un juego que no tiene más finalidad que dar con una posibilidad entre otras tantas. Posibilidad que es producida y materializada en algo. Objeto tangible o intangible, visible o invisible, audible o inaudible que es creado por alguien, un alguien que mira y es mirado. ¿Será que los niños se transforman en sus propios héroes? ¿Qué crean sus propios héroes?

Tal vez resultan un tanto rebuscadas estas cuestiones, pero ocurre que al parecer los niños cuando crean, generan identificaciones, ya sea de rechazo o de admiración por los otros. Deseos de imitar o superar al otro, de ser como el otro.

Se miran como posibilidades de ser y de alguna manera se prueban los *trajes* de ese otro. Es el “como si” de la imaginación que lleva al afianzamiento, configuración o trasgresión de normas, ya que toda identificación implica un proceso de comparación del propio comportamiento con el otro. Jauss señala:

La identificación emocional del espectador con el héroe como espacio comunicativo puede tramitar modos de comportamiento, configurarlos nuevamente o quebrar normas acostumbradas en beneficio de nuevas orientaciones para la acción (Jauss, 2002: 78).

La obra de arte o el héroe son puestos como provocadores de la libertad y la imaginación. Producen en el contemplador, en el que mira, actos comunicativos en donde el asunto de las normas comunitarias atraviesa cualquier conocimiento que se produzca. Esos actos comunicativos son tanto aleccionadores como actos de cuestionamiento. De este modo, podría ser que los niños pequeños involucrados en una situación expresiva con cualquier lenguaje artístico estarían a su vez movilizandando relaciones intersubjetivas.

Pero ¿esto ocurre por sí mismo cuando los niños trabajan con los materiales crudos del arte? Es posible que para que los niños perciban algo en relación con las normas sea necesario la presencia de alguien que invite –un docente- a *prestar atención*, dialogue con los niños, proponga situaciones imaginarias, cuestione prejuicios –incluso los suyos (Greene, 2004).

Maxine Greene (2005) al referirse a las aportaciones del arte a la experiencia humana sugiere que este *prestar atención* es una implicación participativa, la cual posibilita que:

[...] cuando menos, *veamos* más en nuestra experiencia, *oigamos* más en frecuencias que normalmente nos resultan inaudibles, *seamos conscientes* de lo que las rutinas diarias han minimizado, de lo que el hábito y la convención han reprimido (p. 190).

Asimismo esta implicación con las artes generaría la sensación de nuevos comienzos:

Cuando vemos y oímos más, no sólo nos apartamos bruscamente, aunque sea únicamente por un momento, de lo familiar y de sobras conocido, sino que se abran posiblemente nuevas vías de elección y de acción en nuestra experiencia; podemos adquirir incluso una súbita sensación de nuevo comienzo, es decir, de emprendimiento de una iniciativa a la luz de la posibilidad (Greene, 2005: 191).

En otras palabras, y reiterando mi propósito de redimensionar la experiencia estética en relación a la contemplación de las obras de arte para trasladarla a la exploración con los materiales crudos del arte; los niños podrían acceder a experiencias estéticas en el contexto escolar mientras crean objetos con intenciones expresivas, es decir, utilizando elementos de algún lenguaje artístico. Podrían tener esa sensación de que son productores no sólo de tales objetos sino de nuevos modos de comprender y vivir su mundo. De tener la sensación de que la vida está plagada de nuevos comienzos. De alguna manera, de que una parte de su historia puede ser reescrita por ellos mismos. Aunque claro siempre en compañía de los otros. Imprescindibles para narrarla.

Los niños podrían por medio de la imaginación desplegada o convocada por los lenguajes artísticos ir más allá de lo conocido. Más allá de sí mismos. Al respecto y enfatizando las posibilidades que engendra la imaginación en amplio sentido, Greene manifiesta:

La imaginación puede ser un nuevo modo de des-centrarnos, de romper con un confinamiento excesivo en lo privado y en la autoestima personal para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas [...] (Greene, 2005:55).

Desde esta perspectiva, el trabajo con el arte en la escuela podría ser más que una expresión personal, sería una expresión de intersubjetividad, de relación con el otro, con lo otro desconocido pero posible de conocer de algún modo. Implicaría cuestionar el estado de las cosas y dilucidar si podrían ser cambiadas.

La experiencia estética vinculada a las artes sería un modo de conocer que va sucediendo, no está dado el conocimiento que produce. Renueva la mirada de lo habitual, multiplica las perspectivas y amplía los horizontes. En cierto sentido, sensibiliza, reorganiza, hace vivir lo posible y abre espacios no pensados hasta su ocurrencia.

Ya casi por terminar, y considerando inacabado este ejercicio reflexivo, quisiera dedicar algunas líneas a la situación didáctica en que podrían ocurrir experiencias estéticas por medio de los lenguajes artísticos.

La situación didáctica diseñada podría plantear actividades en las que los niños accedan al “como si”, a lo posible, que los lleve más allá de lo habitual. Que genere y favorezca la búsqueda del otro, de lo otro, de modos de convivir. De abrir diálogos para desarrollar un sentido de empatía que permita comprender al otro, no necesariamente aceptarlo, simplemente entender que los mundos de cada quien son una *posibilidad humana* (Greene, 2004: 15).

Lo que a su vez implica reconocer como docente que en las aulas hay múltiples historias inconclusas en las que tenemos un lugar, una voz, una presencia que puede abrir o cerrar posibilidades, y por ello Maxine Greene nos convoca a considerar lo siguiente:

Nuestras aulas deberían ser educativas y reflexivas al mismo tiempo; deberían latir con múltiples concepciones de lo que es ser humanos y estar vivos. Deberían resonar en ellas las voces de personas jóvenes, capaces de expresarse, que participan siempre en diálogos incompletos. Debemos aspirar a que nuestros estudiantes logren la amistad al mismo tiempo que cada uno

de ellos se avivan la conciencia, la acción imaginativa y una renovada sensación de posibilidad (2005: 73).

Desde esta perspectiva, la experiencia estética en la escuela, podría ocurrir como un modo de producir conocimiento si se tienen presentes al menos dos cuestiones. Por un lado, que los lenguajes artísticos para producir experiencias estéticas requieren ser trabajados como maneras de expresar los mundos vividos de cada uno. Y por el otro, que es muy probable que difieran esos mundos, por lo que la apertura al diálogo es imprescindible. Un diálogo que significa escuchar profundamente a quienes están frente a nosotros y entender que hay decisiones que no nos corresponde tomar por ellos. Tal vez significa tener a la vista la pregunta: “¿de quién es la vida, tuya o suya?” (Bruner, 2003: 144).

3.3 Propuesta de movimiento creativo y danza en la educación preescolar: mariposas y gatos imaginarios

Introducción

En este apartado muestro los elementos teóricos que orientaron el diseño de la propuesta de educación artística en el aula regular, al momento de elaborarla se trataba de una expectativa de lo que podría ocurrir en la realidad de un aula en particular. En ese entonces esencialmente recuperé en ella los supuestos acerca de la influencia de la danza y el movimiento en la imagen corporal así como las reflexiones en torno a la educación artística posible en el nivel preescolar. Ambas cuestiones entrelazadas al *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*³⁶ de Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle; y al enfoque y propósitos del Programa de Educación Preescolar 2004. Al mismo tiempo la propuesta incluía el esbozo de una perspectiva de enseñanza y aprendizaje con la que pretendí regular mis acciones docentes.

El Programa de Educación Preescolar 2004

El currículum como eje articulador

En el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), se afirma que en este nivel ocurren prácticas carentes de intención educativa, lo que ha dado como resultado un descuido en el desarrollo de las potencialidades de los niños. En este sentido, una de las finalidades de la reciente renovación curricular es, “[...] contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños[...].” (SEP, 2004:8) y para ello es necesario “fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo[.]” (SEP, 2004: 8). A través del establecimiento de:

³⁶ Al iniciar el Proyecto de investigación pensé en la propuesta de Expresión Corporal de Patricia Stokoe, posteriormente conocí este *programa* y me di cuenta que era un recurso que podía ajustar a los propósitos la investigación.

[...] una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore (SEP, 2004:8).

En otras palabras, el programa recomienda la creación de prácticas flexibles que respondan a la realidad cotidiana de las escuelas, a las que asisten niños y niñas diversos. Visto así, el PEP 2004 podría considerarse como una hipótesis de trabajo diseñada para fomentar la construcción de innovadoras experiencias de enseñanza-aprendizaje con el propósito de ajustarse a tal diversidad. De tal manera que uno de los desafíos de las docentes es la superación de la idea de homogeneidad e impulsar la de heterogeneidad.

Es en este lugar de innovación y diversidad en el cual articulo la *Propuesta de danza y movimiento creativo*. La pienso como un punto de encuentro entre la docente de grupo y la docente especialista. Un modo de llevar a cabo uno de los supuestos de la *integración educativa*: el trabajo colaborativo entre la educación regular y la educación especial con la finalidad de lograr la integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares.

Por tal razón está planteada para ser llevada a cabo en un grupo regular en el que estén presentes niños y niñas con necesidades educativas especiales. Pretendo que la propuesta favorezca el desarrollo de competencias de todos los niños del grupo, reconociendo que cada quien lo hará desde su particular nivel de dominio.

Campo formativo de Expresión y apreciación artística. Expresión corporal y apreciación dancística

En el campo formativo de Expresión y apreciación artística, según el PEP 2004 son cuatro los lenguajes artísticos propuestos para desarrollar en la escuela:

música, danza, artes plásticas y teatro. En cuanto a la danza las competencias curriculares son:

- Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música
- Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas

Estas competencias del lenguaje artístico de la danza, son consideradas en la propuesta como el punto de vinculación entre el currículum y las aportaciones propias del campo de este lenguaje. En otras palabras, a las competencias dancísticas curriculares –las consignadas en el PEP- les he tejido una red para sostenerlas de los conocimientos de la danza. De esta manera, la propuesta está diseñada en el cruce de lo educativo y lo disciplinar. Es decir, es una propuesta de educación artística escolar. Sus fines son educativos. Potencializa competencias dancísticas, las cuales, en este caso particular, podrían influir en la transformación de la imagen corporal.

Al mismo tiempo, la propuesta pretende recuperar el ámbito de la educación artística como un área de conocimiento que complementa a las otras áreas, las enriquece y las retroalimenta. El sustento de tal afirmación proviene de comprender que el arte ha creado un tipo de lenguaje que genera aprendizajes particulares que ningún otro lenguaje genera. En este sentido, los lenguajes artísticos son en sí mismos significativos en la construcción del conocimiento del mundo. Habilitan para comprenderlo, para reconstruirlo.

Otro referente curricular que he considerado para el diseño de la propuesta es el listado de algunos indicadores que describen como se favorecen y manifiestan las

competencias. A continuación muestro los indicadores que podrían observarse en los niños al participar en las sesiones de movimiento creativo y la danza.³⁷

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en actividades de expresión corporal colectiva desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos -Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia -Descubre y crea nuevas formas de expresión a través de su cuerpo -Emplea el lenguaje paralingüístico (gestos, miradas, actitudes, posturas, etcétera) en sus expresiones corporales y dancísticas -Comunica ideas y sentimientos que le produce el participar en la expresión libre a través del movimiento individual o en la interacción con sus pares
Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> -Controla sus movimientos y les imprime fuerza para expresar sus sensaciones al participar en un baile o una danza -Secuencia sus movimientos y desplazamientos para crear una danza o un baile -Incorpora a sus expresiones y creaciones dancísticas movimientos y desplazamientos diversos basados en nociones espaciales (dentro-fuera, adelante.atrás, arriba-abajo,

³⁷ En el PEP no se habla de indicadores sino de formas. Se les ha nombrado de esta manera para facilitar se enunciación. Por otro lado, se han transcrito tal cual están en el programa, sin embargo, la propuesta de movimiento creativo y danza no contempla todos los aspectos descritos.

	diseños circulares, rectas, diagonales, zigzag, espirales, figuras, giros, etcétera)
Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas	-Describe los sentimientos y pensamientos que surgen en él al presenciar y realizar actividades dancísticas. -Comunica lo que interpreta de una danza al presenciarla (por ejemplo, qué le sugieren los movimientos de quienes bailan, que características identifica en los personajes, etcétera).

Estos indicadores están presentes en la propuesta y en cierto sentido se ajustan a la perspectiva teórica argumentada en los capítulos anteriores, al mismo tiempo me parece que podrían ser abordados por el Lenguaje de la Danza (LOD) de Ann Hutchinson al que más adelante me referiré.

Principios de la educación artística en la escuela

Desarrollo de la sensorialidad, sensibilidad, mente y creatividad

La educación artística como el lugar de cruce entre lo educativo y lo disciplinar, ha sido concebida en la escuela de distintas maneras, ha dependido de los momentos históricos y de contextos socioculturales particulares. En la presente propuesta de movimiento creativo y danza, pretendo mirar a la educación artística como el proceso integral en el cual se entrelazan lo sensorial, la sensibilidad, la mente y la creatividad (Juan Acha, 1985).

Vista de este modo, dicha educación implica tanto el aprendizaje de los procedimientos para transformar el material, como la experimentación sensible de cualidades. Es una búsqueda para la creación de formas nuevas o renovadas, que enriquece los procesos cognitivos. Es decir, durante el aprendizaje de alguna

técnica artística, es posible que ocurra un proceso de conocimiento integral. Proceso que en la educación básica tiene una característica particular, ya que no se trata de formar artistas sino de familiarizar a los niños con los lenguajes artísticos, de proporcionarles alfabetización básica que les permita expresar y apreciar con esos lenguajes.

Contemplando lo anterior, en la propuesta de movimiento creativo y danza, el propósito sería acercar a los niños al lenguaje dancístico, ofrecerles la oportunidad de expresarse corporalmente de maneras no habituales. De vivir el movimiento en un sentido estético. De alguna manera, la intención de la propuesta es generar la posibilidad de aprender herramientas para desarrollar aspectos de sí mismos, de su intelecto y sus emociones que no podrían desarrollar de otro modo. Y que además tienen la potencialidad de aprender.

Educación estética

La educación artística está vinculada a la educación estética. La segunda favorece la posibilidad de apreciar las cualidades del mundo. Entendiendo por mundo, todo objeto susceptible de experimentarse, de sentirse, de observarse, de describirse, de provocar la imaginación. Así se puede hablar de objetos tangibles e intangibles, de cosas y de personas. La educación estética sensibiliza ante lo humano. Ante la humana manera de aprender con todos los sentidos, corporalmente. Aprender con el cuerpo, es aprender de manera integral. Somos cuerpo al tiempo que mente. Sentimos y pensamos. Con la educación estética cualificamos al mundo, lo redimensionamos cada vez que lo experimentamos.

La educación artística se nutre de la cualificación del mundo que la educación estética despliega. Los lenguajes artísticos objetivan ese mundo experimentado. Reconstruyen la experiencia estética en materiales por medio de herramientas y procedimientos artísticos. Y en ese paso de la experiencia estética hacia la concreción de la experiencia en un objeto particular, se introduce un nuevo

proceso de experiencia estética. De esta manera, ambos lo estético y lo artístico se avivan mutuamente.

Con respecto al lenguaje de la danza, el material es el propio cuerpo. La experiencia estética estaría enraizada en la experimentación de ese cuerpo, en su cualificación. En la toma de conciencia de sus posibilidades de movimiento. En la observación de esos movimientos y posteriormente, en la creación de una danza que concrete, en una secuencia particular y singular de movimientos, la experiencia corporal. El lenguaje de la danza provee al cuerpo maneras de cualificar la experiencia, al tiempo que en la observación proporciona la oportunidad de reflexionar sobre lo mirado.

Pero también y no menos significativo, es que en ese proceso de toma de conciencia de las cualidades y creación de danzas, está la imaginación. Imaginación que advierte, que juega con lo posible de ser, que va más allá de lo conocido. Con esto, el cuerpo posible de ser, de moverse; se recrea, se cualifica otra vez. Es otro cuerpo y el mismo, pero habitando otros espacios, otras sensaciones. Otras maneras de vivirse y de pensarse. Es un cuerpo que se sorprende a sí mismo.

Formas singulares y creativas de conocer al mundo y a sí mismo

En consecuencia, la educación artística en la escuela abre las puertas en una doble dirección. Para conocerse a sí mismo y al mundo. El arte como manera de conocer, como otro lenguaje posee, como otros lenguajes, la posibilidad de ser un medio de exploración y de singularización. La diferencia estriba en los modos. La magnitud de su aportación al conocimiento radica en que complementa visiones, formas de comprender. Integra lo que ha estado fragmentado desde hace tiempo: al ser humano.

Principios psicoeducativos

Tiene un sustrato experiencial que permite construir significados

En concordancia con los principios de la educación artística propuestos, en los cuales la experiencia juega un papel clave, en la presente propuesta asumo al aprendizaje como un proceso experiencial. Es decir, concibo al aprendizaje vinculado a la posibilidad de “vivir” lo que se aprende y entrelazarlo con las experiencias anteriores. Se parte de lo conocido-vivido para construir o reconstruir nuevos significados.

Lo conocido-vivido, implica dos presupuestos. El primero, es que el aprendizaje perdurable es aquel ocurrido a la persona: la ha movilizado para hacer, sentir y pensar algo distinto. El segundo, se refiere al hecho de que esta *movilización*, ha transformado el sentido que le otorgaba a su experiencia previa. Este posicionamiento, se acerca a la postura humanista del aprendizaje, en la cual éste “...llega a ser *significativo* cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma *experiencial* (que se entreteja con la personalidad del alumno)” (Hernández, 1998: 111).

Reconstruye los modos de mirar a sí mismo y al mundo

Los nuevos significados contruidos, reacomodan las experiencias anteriores, las enriquecen, las mueven de lugar. De tal modo, que construir significados es un proceso de reconstrucción continua. Y dado, que este proceso es individual, se diría que ocurre un cambio o ampliación de la propia mirada. Lo anterior, se aproxima en cierta medida a los postulados constructivistas del aprendizaje. Sólo que aquí, tienen una connotación más extensa. Ya que se habla de la construcción de aprendizajes significativos, no sólo como una actividad mental, sino como una actividad que involucra al ser como totalidad.

Ocurre con la participación del ser total

En esta perspectiva del aprendizaje, las sensaciones, las emociones están al mismo nivel que lo intelectual. De hecho, esto intelectual, sin la vivencia sensorial y emocional, es algo parecido a una estructura hueca. Se puede recitar de memoria pero no resuena en las profundidades. No cambia la propia perspectiva ni la enriquece. Se vuelve conocimiento acumulado no acomodado. Para acomodarlo, se necesitaría de la acción. De una movilización.

La acción, que en el enfoque piagetiano es la esencia del desarrollo de la cognición (Hernández, 1998:178), implica que hay una interacción recíproca entre el objeto a conocer y el sujeto que conoce. De no ser así, los esquemas o estructuras de conocimiento no se "[...] organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas" (Hernández, 1998:178). Esto es, la construcción del conocimiento requiere que algo se mueva. Y aunque en la interpretación que se ha hecho de la tesis piagetiana, se ha enfatizado lo intelectual, no está descartado el resto del ser humano. En el texto de *Educación vivenciada*, Lapierre y Aucouturier recurren a una cita de Piaget, para manifestar que este autor reconocía la relevancia de la afectividad en el desarrollo de la inteligencia (Lapierre y Aucouturier, s/f: 9).

Y si se parte del hecho, de que la afectividad, involucra al cuerpo, a sus sensaciones y emociones. Podría manifestarse que no hay desarrollo intelectual sin cuerpo. Que la inteligencia no es sólo un fenómeno mental, también es corporal.

Es individual y social

Aprendemos de los otros y con los otros. Esta aseveración implica que los otros, son tanto un objeto de conocimiento como un medio para construirlo. Interactuamos con esos otros como personas sujetadas a una historia personal de

aprendizajes, y cada encuentro con los otros es potencialmente una oportunidad de renovar esa historia. Las condiciones para que ello suceda, al parecer provienen del establecimiento de relaciones de ayuda y colaboración.

La ayuda provendría de alguien que tiene un nivel superior al que se posee. Ese alguien construiría un puente para lograr que el otro llegue a un nuevo nivel, más complejo. Según el enfoque vigotskyano, se hablaría de la posibilidad de abordar la zona de desarrollo próximo. En donde la relación de ayuda estaría pensada para favorecer el desarrollo potencial. Idealmente, se podría decir que en la escuela, quien posee un nivel de desarrollo intelectual más complejo, es el maestro. Sin embargo, los compañeros también pueden ser más competentes que otros, de tal forma que pueden convertirse en los sujetos que promuevan ese desarrollo potencial.

Al mismo tiempo durante la interacción aprendemos de los otros modos de ser, de hablar, de entender, de querer. Aprendemos a tratarlos. Deducimos si son confiables, agresivos, amables, indiferentes. Este conocimiento regula la relación de ayuda. De tal forma que, para que se lleve a cabo una significativa relación de ayuda, sería necesario cuidar la relación en sí misma. Esto sería además, un posible imprescindible para que ocurra lo siguiente: una relación colaborativa.

La relación colaborativa implicaría, la oportunidad de que cada quien contribuya a la tarea. Que cada aportación personal sea considerada. Escuchada e integrada a la solución o resultado final, sea cual fuere.

De tal manera que como docente generar estas relaciones comprende estar atento a las capacidades de cada uno, ser sensible a sus diferencias, probar interacciones, ajustar las ayudas, dialogar. En fin, explorar diversas formas de relación con y entre los alumnos.

Cada quien aprende según su ritmo y estilo de aprendizaje singular.

Cada quien tiene un modo personal de aprender. Este modo, se manifiesta en las distintas formas en que se expresa una idea o se resuelve una tarea, en los aspectos que se establecen como relevantes, en las reflexiones que surgen de la actividad. En fin, se manifiesta por lo que finalmente aprendemos. Esto no resulta sorprendente, si se admiten dos supuestos básicos del constructivismo: 1) los sujetos poseen una organización mental que los orienta para aprender y 2) que esta organización se transforma cualitativamente por la interacción de los sujetos con su entorno físico y social (Ortega et al., 1995:80).

En otras palabras, los sujetos poseen una particular organización mental, resultado de su actividad. Sus conocimientos están influenciados por su cultura, su ambiente familiar, su propia personalidad. Estas circunstancias, se entrelazan para crear una perspectiva singular que además posee otras características tales como el ritmo de aprendizaje. Los seres humanos tienen un ritmo para aprender. Algunos aprenden más rápido que otros. Y no sólo eso, algunos aprenden unas cosas más fácilmente que otras. De este modo, el aprendizaje es un proceso complejo. Afirmación que pone a la escuela en la encrucijada de la incertidumbre más que de la certeza a la hora de enseñar. La enseñanza en estos términos, podría verse como el reto de guiar el desarrollo de sujetos diversos hacia fines comunes.

Ahora, para continuar y complementar las anteriores consideraciones enfatizó algunos asuntos relativos al diseño e implementación de la situación didáctica.

Situaciones didácticas para aprender experiencialmente

La *Propuesta de movimiento creativo y danza* pretende ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de participar en situaciones didácticas que favorezcan la posibilidad de aprender experiencialmente. Esto quiere decir, que las actividades estarían

dirigidas a movilizar los conocimientos previos, con el propósito de reconstruir su significado. Un significado que provendría del entrelazamiento entre lo que sabe de sí mismo, de las posibilidades de ser, hacer y convivir con lo que descubre que es posible. En la propuesta apuesto por la definición de la situación didáctica consignada en el PEP 2004, en donde es:

[...] entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y las maestras, con la finalidad de construir aprendizajes. Algunas condiciones que deben reunir son las siguientes:

- Que la situación sea interesante para los niños y que comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- Que la situación propicie el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir nuevos (SEP, 2004:121).

Las consecuencias específicas de esta asunción, las concreto en el apartado dedicado a la elaboración de las sesiones.

Reconstrucción de la experiencia

La experiencia corporal, sensorial, se completa, con la participación de lo simbólico, de lo intelectual. Así, tras la experiencia, es imprescindible recuperarla, simbolizarla. La simbolización es una manera de estabilizar la experiencia, de hacerla comunicable. Lo cual puede hacerse en un determinado material. Es decir, al representarla se abre un diálogo con ella desde dos posiciones: la del sujeto que la materializa de determinada forma y la de los otros que la miran (Eisner, 2004:22). Esto es, a la vez que representa lo vivido, permite dialogar con eso vivido y renovarlo. Genera una nueva experiencia. Visto así, no se trata de productos finales sino de momentos de un continuo. De un continuo proceso de aprendizaje.

Situaciones flexibles

Cada quién posee experiencias particulares, organizadas en una perspectiva singular. Esta aceptación implica que las situaciones didácticas que proponga cumplirían con algunas condiciones. Tomo en cuenta las siguientes:

- Que la actividad dé un margen de acción para que cada niño y niña la enfrente de manera personal, sin que esto implique la desviación de la misma.
- Cuidar que cada niño y niña participe en la actividad, en la medida de sus posibilidades
- Que se sugieran algunas acciones o ayudas, para que el niño o niña vaya más allá de sus posibilidades
- Que la actividad sea más como una guía, y no como pasos rígidos a cumplir.

Alumnos creativos

Los seres humanos son sujetos creativos. La escuela puede desplegar esta capacidad. Para ello, los alumnos necesitan participar en situaciones que les demanden soluciones nuevas. Retos que los impulsen a hacer uso de sus experiencias y renovarlas. Imaginar posibles acciones y probarlas.

Este proceso implica que los alumnos puedan relacionar sus conocimientos previos relativos a un área, con nuevos conocimientos. En síntesis, que lo nuevo sea cercano a lo conocido. Que la distancia entre uno y otro sea la necesaria para que, por un lado, no exceda su nivel y por el otro, no sea algo que ya domine. El grado de interés mostrado en la actividad podría ser un indicador de esto, según lo expresan Lapierre y Aucouturier:

Las situaciones consideradas « demasiado fáciles », les motivan muy pocos y las que sobrepasan su capacidad les aburren. Por el contrario, se muestran extraordinariamente cooperantes y creativos dentro de la zona de sus posibilidades (Lapierre y Aucouturier, s/f: 17).

Evaluar diferencialmente

La evaluación se contempla como la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones acerca de lo acontecido: cómo mejorar algunas cosas, qué vale la pena conservar y qué no. Estas consideraciones podrían encajar con lo que el PEP 2004 consigna respecto de la evaluación:

Las acciones de evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión [...], modificar aquellos aspectos que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos o deseables (p. 132).

La evaluación del proceso de aprendizaje depende de tres elementos: el nivel de dominio mostrado por el alumno al comenzar la actividad, el proceso y el nivel al que llegó en esa actividad. Esto significa que se mira el continuo desde que inicia hasta al término de la actividad. Pero además, admito a la evaluación como un corte de un proceso más amplio.

Por otro lado, tal proceso de evaluación se complementa cuando ayudamos a los alumnos a iniciarse en la valoración de sus propios aprendizajes. Esto con la finalidad de construir una toma de conciencia de sí mismo, de las capacidades desarrolladas. No sólo las cognitivas sino también las afectivas y sociales.

Los elementos dancísticos y de movimiento

Lenguaje de la Danza (LOD)

El diseño de la *Propuesta de movimiento creativo y danza*, tiene como referente esencial el *Programa de Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*, diseñado por Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle (2006), el cual está

dirigido a maestros de los niveles preescolar y primaria del Sistema Educativo Nacional. Dicho programa es enunciado como un recurso para “ [...] que enriquezca y amplíe las perspectivas de los programas vigentes de Educación Artística, en particular en el ámbito de la expresión corporal y danza” (Ferreiro y Lavalle, 2006). En este sentido, el programa representa la posibilidad para que los docentes, sin ser especialistas del campo de la danza, como es mi caso, podamos acercar a los niños a este lenguaje artístico.

El eje fundamental de este *recurso* es el *Lenguaje de la Danza* (LOD) de Ann Hutchinson, el cual enfatiza la experimentación del movimiento en forma lúdica con el propósito de crear danzas. El proceso ocurre por medio del uso de situaciones imaginarias acompañadas con música que invitan a moverse de distintas maneras. Por otro lado, al tiempo que se experimenta con el movimiento, se aprende a simbolizarlo, es decir, se accede al *Alfabeto de Movimiento*. Este alfabeto permite nombrar las acciones, cualificarlas, imaginarlas, organizarlas en frases, en danzas. Así a cada acción le corresponde un símbolo.

De este modo, el cuerpo puede ser invitado a experimentar modos no habituales de movimiento. Puede ser llamado a vivir un cuerpo imaginado y entonces, pudiera ser posible la emergencia de otro cuerpo, de otra imagen corporal. El LOD, parece ser una herramienta significativa en la transformación de la imagen corporal.

Ahora, el *Alfabeto de Movimiento* está integrado por acciones y conceptos. En el diseño de la *Propuesta de movimiento creativo y danza* que consta de 12 sesiones,³⁸ he incluido los conceptos de: flexión, extensión, rotación, desplazamiento, salto y caída, que son algunos de los que sugieren las autoras Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle para el nivel preescolar.

³⁸ Cuando inicié la puesta en marcha de la propuesta había diseñado 6 sesiones, las siguientes 6 las elaboré después de 4 o 5 sesiones realizadas. En este apartado incluyo la descripción de las situaciones imaginarias de las 12 sesiones.

Por otro lado, para el diseño de las sesiones, he considerado las siete fases para el aprendizaje del LOD, sugeridas también por las mencionadas autoras, aunque no todas pensadas para llevarlas a cabo en la misma sesión.³⁹ Las fases son: calentamiento; exploración creativa de los conceptos de movimiento; aprendizaje y reforzamiento de los símbolos; organización creativa de las frases de movimiento y coreo-composición; interpretación expresiva de los movimientos creados; apreciación y enfriamiento o recuperación del ritmo respiratorio.

Menciono de manera concisa en qué consiste cada fase. En el *Calentamiento* se propone a los niños distintas acciones para que muevan todo su cuerpo. Al mismo tiempo, se incluyen algunos de los conceptos de movimiento a trabajar en la exploración creativa. Para esta fase elegí la imagen de una semilla que va creciendo hasta convertirse en un árbol. En la *Exploración creativa de los conceptos de movimiento*, se plantea a los niños una situación imaginaria que los invite a moverse y experimentar con el concepto de movimiento seleccionado. El *Aprendizaje y reforzamiento de los símbolos*, se puede dar en distintos momentos. Cuando los niños exploran los conceptos y se les muestra el símbolo correspondiente dibujado en una tarjeta tamaño carta o después cuando lo utilizan para componer sus frases de movimiento ya con tarjetas más pequeñas. En la propuesta he pensado en las tarjetas grandes y en un dibujo que represente tanto el concepto de movimiento como la situación imaginaria. También incluiré las tarjetas medianas para que ellos organicen algunas frases de movimiento.

En la fase de *Organización de las frases de movimiento y la coreo-composición* el propósito esencial es que los niños establezcan una secuencia de acciones que posteriormente interpretaran, son los llamados *trozos dancísticos*. En este punto ya puede notarse que las fases están ligadas y superpuestas. De aquí emerge la siguiente fase que es la *Apreciación*, es decir, que los niños observen a sus compañeros y lo comenten para expresar qué notaron, qué acciones estaban presentes, si corresponde a las frases organizadas. Es un momento de corrección

³⁹ Ver el anexo "Planeación de sesiones"

y ajuste de la interpretación o de la frase. En la propuesta he contemplado estas fases para que los niños propongan sus frases a partir de la situación imaginaria. Sin embargo, la danza final está pensada como producto de las situaciones imaginarias de cada sesión. Es decir, cada una de éstas representa un concepto de movimiento, de tal forma, que como producto de seis sesiones se habrán explorado ocho acciones con las que se formarán la danza final.

La representación de la danza estará organizada con las tarjetas grandes en algún lugar visible a modo de una *partitura de movimiento*. La partitura de movimiento es la forma en que se registra las frases de movimiento o danzas. Se inicia de abajo hacia arriba y de izquierda a derecha. Finalmente, cabe señalar que todas las fases de la sesión van acompañadas de música. He procurado que la selección musical hecha hasta el momento genere el ambiente sonoro pertinente a cada situación imaginaria y/o fase.

La última fase, la de *Enfriamiento*, tiene como finalidad que los niños relajen su cuerpo para transitar de la experiencia corporal a sus siguientes actividades. A esta fase agregué un “subfase” denominada *Expresión verbal y plástica*, la cual consiste en que los niños expresen por medio de estos lenguajes su experiencia corporal. Las expresiones plásticas que tengo contempladas son el modelado y el dibujo.

Consecuentemente también de Ferreiro y Lavalle he tomado en cuenta para el diseño de las sesiones la idea de que una imagen pudiera permitir tanto la exploración creativa de los conceptos como la danza. De este modo, las seis primeras sesiones tienen una imagen guía para invitar al movimiento de los conceptos: *una mariposa*. Lo mismo para las siguientes seis, en donde la imagen es *un gato*.

De esta manera he elegido imágenes mediadoras de la creación de movimientos. Para elaborar las situaciones imaginarias, he tomado en cuenta dos cuestiones.

Primero, que la imagen pueda convocar a los niños hacia un proceso de transformación corporal y segundo, que las situaciones lleven a los niños a realizar las acciones que los conceptos de movimiento sugieren. Así fue como apareció la imagen de la mariposa. La segunda imagen, la del gato tiene otro origen: la escucha del *Vals del gato*.⁴⁰ Me encontré con esta pieza musical buscando la música para las sesiones de la *mariposa*. A grandes rasgos las situaciones imaginarias seleccionadas fueron las siguientes:

La mariposa

La oruga está en su huevecillo, nace y explora el mundo. Luego busca un árbol para hacer su capullo, la oruga está dentro del capullo, sale y vuela. Después es atrapada por el viento y vuelve a volar.

El gato

El gato está durmiendo, se despierta, ve a otros amigos gato y va a saludarlos. El gato quiere jugar con su pelota, gira por piso con ella. Ahora mira que hay burbujas de jabón flotando y quiere atraparlas, salta para alcanzarlas. Se va a dormir.

De la vivencia del movimiento a la danza

El aprendizaje del LOD, implica una fase de exploración creativa, en la cual a partir de una imagen o imágenes, de una historia, se invita a los niños a moverse en forma creativa. Esta fase de alguna manera ofrece mayor libertad de movimiento. Podría ser un momento de liberación, de menor restricción de movimiento, con los beneficios que Lapierre y Aucouturier expresan con respecto a la vivencia corporal:

⁴⁰ Subrayo que las sesiones del *gato* las diseñe después de haber iniciado con la propuesta en el jardín de niños.

[...] es al volver a los medios de expresión más primitivos, más espontáneos, menos codificados, cuando se permite al niño reencontrar sus posibilidades de comunicación con el otro [...] (Lapierre y Aucouturier, s/f: 11).

De esta manera, el aprendizaje del LOD iría más allá del aprendizaje del *Alfabeto de movimiento*, sería una ocasión de reencuentro, de descubrimiento de posibilidades de movimiento inhibidas.

En este sentido, me parece que hay un punto de coincidencia con lo que propone Laban al referirse a la danza y su relación con el flujo de movimiento:

El aprendizaje de la danza desde sus primeras etapas tiene como principal interés enseñar al niño a vivir, moverse y expresarse en los medios que gobiernan su vida, el más importante de los cuales es su propio flujo de movimiento. Este flujo se desarrolla con lentitud, y en muchos casos no llega a hacerlo. Si un niño tiene este flujo, se encuentra en armonía perfecta con todos los factores del movimiento y está felizmente adaptado a la vida, tanto en el aspecto físico como mental, pero éste no es el caso si no hay un desarrollo de su flujo natural. (Laban, 1984: 31)

Al parecer, el flujo de movimiento y la espontaneidad, son rasgos imprescindibles para vivir el cuerpo de otra manera, y en consecuencia, mentalmente. Ya que como lo sostiene Laban:

Hay que destacar siempre que los movimientos con que experimenta el niño producen una notable reacción en su mente, de modo que pueden indicarse variadas emociones (en donde la intensidad de la emoción varía con la intensidad de la acción) (Laban, 1984: 106).

Cuerpo y mente son una unidad. El cuerpo se mueve distinto, la mente se *mueve*. La imagen corporal cambia.

SEGUNDA PARTE: METAMORFOSIS DE LA MIRADA

4. Cuerpos habitados por imágenes: *el bullicio de las alas y los zarpazos*

Las hadas no existen.
No brillan en el agua de los pozos,
no son mariposas de labios perfumados,
ni mujeres niñas
que vuelan alrededor de mis sueños.
Así que no despiertes a mi pequeña hermana.
Vete de aquí,
no existes, hada.

Javier España⁴¹

Introducción

Inicié el proyecto de investigación esperando que los niños con necesidades educativas especiales transformaran su imagen corporal. Imaginé cómo podría suceder. Conformé la *Propuesta de movimiento creativo y danza*. Este capítulo es la expresión de lo que he pensado que ocurrió. Es la discusión con el mundo empírico.

En otras palabras, este capítulo es la mirada constituida por medio de la reflexión en confrontación con la mirada en movimiento. De la mirada posada sobre algunas certezas que se ha lanzado hacia las sombras. Es la mirada que vuela y descubre que no había mirado algunos parajes a detalle. Es la transformación de las alas en patas. Del vuelo en gateo. Es la resonancia de las imágenes. De los cuerpos habitados por imágenes.

4.1 Cuerpo imaginado: los despertares

Comienzo al apartado introduciendo la idea de *resonancia* debido a que podría ayudarme a reflexionar acerca de cómo el movimiento creativo y la danza

⁴¹ Javier España. *La suerte te cambia la vida*. México, FCE, 2004.

promueven efectos en la imagen corporal. Para ello, me referiré a un argumento planteado en el capítulo *La educación artística en la educación preescolar*.

En dicho capítulo, entre otras cosas, establecí a partir de algunos planteamientos de Eisner (2004) que el arte resuena en el cuerpo. El autor, expresa que algunas imágenes artísticas producen un conocimiento somático debido a que resuenan en ciertos lugares corporales. Al respecto en el texto afirmé:

Para que el arte resuene, necesita de un resonador cercano. De alguien que observe, que imagine otros modos posibles de observar, que se posicione en distintos lugares y comprenda la realidad de más de una forma. De alguien que comparta con otros, que converse, que respete, que admire. No importa si es un niño o un adulto, un alumno o un docente.

Es decir, para que la *resonancia* ocurra se requiere ser un observador comprometido que busca renovar la percepción de su mundo, aunque es posible que ciertos objetos -artísticos o no- atrapen nuestra mirada sorpresivamente y construyamos significados distintos a lo ya conocido.

De este modo, pretendía resaltar al observador como alguien que percibe en la obra de arte tales resonancias. En este momento miro estas palabras como una manera de relatar lo ocurrido con la *Propuesta de movimiento creativo y danza*. Pienso que las actividades realizadas ligadas a distintas imágenes pudieron haber generado ciertas resonancias en la imagen corporal. Esto es, que ocurriera un conocimiento somático.

La *Propuesta de movimiento creativo y danza* era una propuesta de educación artística diseñada para resaltar ciertas cualidades específicas de la experiencia corporal. Esperaba que las imágenes elegidas para el desarrollo de las actividades pudieran ser un medio para actualizar la imagen corporal de los niños, específicamente de los niños con n.e.e. Imaginaba que los niños podrían crear

experiencias corporales estéticas por medio del lenguaje artístico de la danza, del *material crudo* de la misma: el movimiento.

En la propuesta establecí que los niños podrían crear y observar su movimiento. Aunque me parece que el énfasis estuvo puesto en el primer aspecto, no obstante, podría decir que ciertos sucesos relatan la vinculación de ambos procesos⁴². Antes de iniciar la discusión con respecto de las posibles resonancias ocurridas en la imagen corporal de los niños, hago un pequeño paréntesis para comentar dicha vinculación.

Varios de los niños se miraban al espejo cuando se desplazaban por el salón, se sonreían y saludaban a sí mismos. Bailaban frente al espejo. Extraigo algunas descripciones que hice del movimiento de los niños a partir de los videos.

Yeo [...] gatea rápidamente se mira en el espejo y regresa. (*Sesión 1/ fase exploración creativa*)

Lua [...] en el cambio de acción, cuando la *oruga* explora el mundo, se mira al espejo varias veces. (*Sesión 1/ fase exploración creativa*)

Dai [...] se mira al espejo y se saluda. (*Sesión 2/ fase calentamiento*)

Moi [...] se está mirando al espejo mientras mueve sus brazos horizontalmente hacia delante y hacia atrás al tiempo que sonríe. (*Sesión 8/ fase calentamiento*)

Lael [...] se mira en el espejo con Dai mientras ambos mueven sus brazos y se balancean de un lado a otro. (*Sesión 13/ fase calentamiento*)

Por otro lado, los niños se miraban entre sí, lo que posiblemente también implicaba el doble proceso crear-observar. Los niños creaban movimientos o sencillamente se movían a la vez que observaban. Más adelante ampliaré la cuestión al referirme a las aportaciones del movimiento de los *otros* en la transformación de la imagen corporal.

⁴² Asimismo las expresiones plásticas y verbales podrían hablar de ello. En la categoría *Cuerpo sentipensante* lo abordo al mencionar que los dibujos fueron en cierto sentido una construcción social.

Por ahora, continuaré con las siguientes cuestiones ¿Qué cualidades de la experiencia corporal resaltaron? ¿Cuáles fueron los mediadores para generar posibles resonancias en la imagen corporal⁴³? ¿Ocurrieron tales resonancias? ¿Qué fue lo que generó la propuesta?

En las sesiones de movimiento creativo y danza, trataba de convocar a los niños hacia el movimiento creativo por medio de una situación imaginaria. Los invitaba a moverse de una manera distinta, no habitual. En cierto, sentido la propuesta implicaba abrir un espacio de sensibilización hacia el movimiento, notarlo, resaltarlo, imaginarlo y experimentarlo. Era volver la mirada hacia el cuerpo.

Para ello había dos imágenes centrales, una mariposa y un gato; las otras que utilizaba para la fase de calentamiento y enfriamiento eran la de una semilla que crece y se convierte en un árbol, un árbol que baila y un muñeco de trapo. Pedía a los niños que se transformaran corporalmente en esas imágenes con la finalidad de que exploraran algunos conceptos de movimiento del Lenguaje de la Danza (LOD). Asimismo la exploración era guiada por un breve relato en el cual la mariposa y el gato realizaban diversas acciones. Les pedía que fueran corporalmente la mariposa y el gato relatados. Que imaginaran y transformaran su cuerpo. Que jugaran al “como si”.

¿Qué fue lo que pasó con los niños? Como mencioné en párrafos anteriores, me referiré particularmente a lo que sucedió con 9 de ellos: niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

⁴³ Me refiero a la noción esbozada en el segundo capítulo: La *imagen corporal* que podría ser una instancia psíquica relacional emocional, culturizada que contendría lo prohibido y lo posible de hacer, de ser, de vivir y convivir. Estaría instalada en el aquí y el ahora. Sería historia y presente. Sería futuro. Se manifestaría en la expresión corporal cotidiana, en el cuerpo físico, en sus movimientos internos y externos, en sus producciones. Entendiendo que este cuerpo es piel, músculos, articulaciones, vísceras, pulmones, ojos, boca, voz, rostro: todo.

Independientemente de las peculiaridades de cada caso, podría decir que los niños se involucraron corporalmente con las imágenes en mayor o menor medida. Esto significa que, de acuerdo con el registro que hice de su movimiento, algunos niños parecían corporeizarlas. Movían sus brazos como alas, o bien, maullaban y daban zarpazos.⁴⁴ Al respecto expongo a continuación algunas de las observaciones.

Niño	Imagen de la mariposa	Imagen del gato
Moi	Cuando las <i>mariposas vuelan</i> se para y corre con sus compañeros.	Se desplaza por el salón gateando, buscando y tocando a los otros <i>gatos</i> .
Yeo	Sigue las acciones de la <i>mariposa</i> , aunque por un momento tan sólo se desplaza corriendo.	Se desplaza [...] gateando por todo el salón, parece que juega con Rafael a quien saluda desde distintos lugares.
Lua	Sigue las acciones de la mariposa. Extiende sus alas, y aletea con sus brazos y manos [...]. Se desplaza arrastrándose como <i>oruga</i> y volando como <i>mariposa</i> . Gira cuando el <i>viento</i> la atrapa. Después continua desplazándose moviendo ligeramente sus <i>alas</i> . Por momentos baja los brazos como caminando.	Se desplaza lentamente por una parte del salón, va siguiendo a Ana, intercambian algunas palabras y <i>rasguños</i> .
Olin	Realiza las acciones que voy indicando, se desplaza gateando hacia donde estoy yo, se levanta y empieza a <i>volar</i> , se detiene cuando lo indico y continua girando y desplazándose según voy relatando.	Al despertar el gatito, se le acerca Dai y se lanzan arañazos. Se aleja de él y Dai le sigue. Lo veo que se desplaza gateando [...]. Vuelve a encontrarse con Dai y <i>pelean</i> nuevamente. Continua la lucha. Dai esta tirado de lado mientras Olin le lanza <i>zarpazos-golpes</i> continuos. Yo intervengo

⁴⁴ Elegí el registro que hice de la sesión siete. En esta sesión confluyen ambas imágenes debido a que realizamos la repetición de la *danza de la mariposa* y el inicio de la exploración creativa del *gato*.

		para detenerlo diciendo que los gatos van a su <i>camita</i> . Olin va gateando.
Dai	Se desplaza arrastrándose hacia el centro como los demás (cuando digo que la mariposa va a hacer su capullo), se pone de pie, choca con Olin y continua desplazándose pero no extiende sus <i>alas</i>	Lucha con Olin, lo va siguiendo gateando durante toda la fase.
Lael	Se desplaza arrastrándose y buscar un lugar para el <i>capullo</i> , se pone de pie y <i>aletea</i> . Después se desplaza dando saltos. Se detiene con las brazos- <i>alas</i> extendidas por un momento, –yo lo indico- <i>aletea</i> y después continua desplazándose corriendo mientras <i>aletea</i> [...]. Gira con el <i>viento</i> con las <i>alas</i> extendidas.	En la introducción a la historia, se flexiona como <i>gato</i> durmiendo. Se para en cuatro patas y se deja caer suavemente sentado. [...] En la exploración con música, se extiende al despertar. Se desplaza arrastrándose, se encuentra con Dai, quien lo toca en la espalda. Lael lo toca con el pie. Luego lo sigue, va tras él y se recuesta extendido con la cabeza boca abajo y las manos extendidas hacia arriba. Ahí se queda un momento y continua arrastrándose. Al final, se pone en cuatro patas y gatea más aprisa

Por otro lado, considero que algunos niños imitaban mis movimientos, pero sólo por momentos, ya que también me fue posible observar que ellos creaban sus propios movimientos. Como un atrevimiento diré que me parecía que durante el *bullicio del movimiento*, es decir, mientras todos nos movíamos y desplazábamos por el salón, algunos “*eran su movimiento*”. Sin modelos, ni consignas, sólo ellos y su cuerpo. La docente especialista llamó a todo lo nuevo que acontecía con los niños como despertares. En la conversación después de la sesión 5 lo expresa así:

[...] Veo ese desplazamiento del grupo, ese movimiento del grupo, como despertar. A mí me da la impresión que ese grupo en especial fue como el capullo y efectivamente se está abriendo, el grupo se está abriendo, el grupo está creciendo, el grupo tiene otras actitudes, conductas. Hay más lenguaje que no había. Hay hasta expresiones de afecto [...]

Los niños al jugar al *como si* parecían transitar hacia sí mismos, a ser ellos de otra manera. ¿Podría ser que arribaron a lo posible, a un cuerpo imaginado distinto? Antes de continuar quisiera mencionar una interrogante que me ronda y que podría complementar lo anterior.

Cuando expreso que los niños me imitaban, pienso en que los movimientos se parecían a los míos, pero no eran los míos. Esos movimientos podrían ser la recreación de lo que veían en mí, de lo que yo les indicaba verbal y corporalmente. Esto es, aunque sus movimientos estaban mediados por los míos, no sé si necesariamente eso implicaba que ellos me *copiaban*. A mi juicio, la afirmación de Gadamer con respecto a la representación en el arte podría ayudarme a reconsiderarlo:

[...] en toda obra de arte hay algo así como [...] imitatio. Por supuesto que mimesis no quiere decir aquí imitar algo previamente conocido, sino llevar algo a su representación, de suerte que esté presente ahí en su plenitud sensible (Gadamer, 1991: 92-93).

Cuando Gadamer menciona *algo previamente conocido*, se refiere a que no hay una reproducción del objeto, es decir, no es un duplicado. En la obra de arte hay una representación única que nos convoca a ser escuchada, mirada. ¿Por qué esto me hace dudar de la imitación de los niños? Creo que se debe a que para mí había algo único en esos movimientos. Algo que provenía de sus cuerpos. Tal vez algo no conocido, tal vez nunca fueron mariposa ni gato de la forma en que la situación didáctica lo sugería. Es posible que de algún modo los niños se aproximaran rudimentariamente al proceso de hacer algo presente, tal como

sucede con la obra de arte, cuando corporeizaron a la *mariposa* y al *gato*. Como mencioné es una interrogante que se filtra cuando digo que los niños me imitaban.⁴⁵

Ahora, regreso al juego del *como si* de la situación imaginaria. Al proponer a los niños imaginarse ser una mariposa o un gato, les pedía que fueran algo distinto. Que representaran con su cuerpo tales imágenes. La finalidad era jugar. Jugar a las acciones que yo proponía. ¿Es esto juego? O mejor ¿qué hace que una actividad sea un juego?

Continuo con Gadamer (1997), quien al preguntarse por la base antropológica de la experiencia del arte explora las características del juego. Resulta relevante debido a que el autor vincula la actividad lúdica con los objetos artísticos. Asunto que toca en cierto lugar a la *Propuesta de movimiento creativo y danza*. En dicha propuesta se pretendía que los niños desarrollaran su expresividad corporal con el propósito de incidir en la imagen corporal. En otras palabras, que los niños jugaran al gato y la mariposa, que los recrearan en su cuerpo. Esto implicaba crear y jugar o jugar a crear. Veamos.

Gadamer indica que una de las características del juego es el vaivén en el que no hay un fin, no hay una meta. Es automovimiento. Además advierte que en el juego humano el fin se remite a sí mismo. No hay nada fuera del juego que lo determine, se determina a sí mismo. También menciona que en el juego, cuando uno observa, no está fuera del mismo, forma parte de juego. Es co-jugador. Uno que recibe una resquicio para ser rellenado por él. Es un observador que produce significados (Gadamer, 1997: 66- 83). De estas reflexiones el autor deriva que el artista es un jugador que asienta en su obra elementos lúdicos que ponen a jugar a quienes la enfrentan. Cuando estamos frente a una obra de arte, *jugamos* con

⁴⁵ Examino este punto en *Cuerpo intersubjetivo*, sólo que a partir de otro elemento: la *identificación asociativa*.

ella. Finalmente, menciona que es necesario aprender a leer las obras de arte para poder recibir lo que expresan, lo que muestran y ocultan.

¿Cuál era el juego de los niños? Tenían una imagen y un concepto de movimiento con los cuales les pedía hacer una creación corporal. Eran los dos elementos indispensables para jugar, el resto les correspondía a ellos. Ellos lo rellenarían. Particularmente en mi opinión la imagen del gato les dio la oportunidad de jugar. En distintos momentos ellos gateaban, peleaban, maullaban, se acariciaban sin mi intervención. Las acciones provenían de sí mismos y sólo respondían a la propia expresión del gato que corporeizaban. Por otro lado, ellos *rellenaban* la imagen, le daban sentido, acción. ¿Qué pasaba en los otros momentos cuando yo les indicaba las acciones: flexionar, desplazar, extenderse, girar...? ¿Estaban aprendiendo otras maneras de jugar al *como si*?

Quizá cuando jugaron con los conceptos de movimiento estaban aprendiendo a jugar con un lenguaje artístico. A imaginar otras maneras posibles de ser. Al menos transitoriamente. Ahora daré un pequeño giro para dirigirme a otro territorio, al de la experiencia estética que dará a las anteriores consideraciones una nueva perspectiva con respecto al cuerpo imaginado, al cuerpo que hacemos posible por medio del movimiento creativo. Se trata de la capacidad poética.

Reescribiré algunas ideas para ingresar a este territorio al que entraré de la mano de Jauss (2002), autor de *Pequeña apología de la experiencia estética*. Los niños no sólo se movían en relación con la imagen, sino que creaban movimientos distintos y con otras cualidades. Los niños creaban un cuerpo en movimiento. Algunos parecían ser presa de sacudidas totales, como si algo intenso llegara a su cuerpo. Sacudidas que eran fugaces o *pequeñas danzas*. Parecían ser ellos mismos jugando con su movimiento. Intermitentemente había momentos que parecían ser sólo suyos y otros los compartían conmigo, me seguían en la situación imaginaria. Pienso en ambos como tiempos de creatividad corporal. En

uno recreaban la imagen de la mariposa y el gato, en el otro ocurría un momento de creación espontánea.

¿Podría ser que ocurriera un acto poiético? De acuerdo con Jauss la experiencia estética tiene 3 propiedades: poiesis, aesthesis y catharsis. Por el momento, me centraré en la poiesis. Al respecto este autor expresa que la poiesis es el proceso mediante el cual el artista produce una obra por la universal necesidad humana de hacer del mundo su casa y lo que se obtiene de esta actividad es “[...] un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico” (Jauss, 2002: 42).

Los niños tenían un cuerpo, una disposición corporal que llevaban a las sesiones. Ahí ocurría un encuentro entre este cuerpo y una propuesta de movimiento. La creación del movimiento era la finalidad, no había fines utilitarios ni prácticos. Se trataba de expresividad, dar cualidades distintas a los movimientos cotidianos, experimentar con el movimiento. Hacer del cuerpo el material de la creación. Esperaba que los niños transformaran su cuerpo y que descubrieran otras posibilidades de su ser corporal.

Sin embargo, para algunos niños ese cuerpo parecía resistirse a moverse de los modos propuestos pero también de los no propuestos y permitidos. ¿A qué me refiero? En varias de las sesiones videograbadas es posible observar cómo distintos niños no realizaban las acciones que yo indicaba, no obstante se movían, se desplazaban o buscaban a otros niños para perseguirse, abrazarse, platicar o *jugar* a otro juego. Parecían disfrutar del movimiento sonreían y corrían. Mientras que otros se quedaban sentados o parados por varios minutos, incluso algunos por casi toda la sesión. Esto último sucedió con cinco de los niños. Suceso que cambió conforme avanzaba el tiempo. Para cada uno el itinerario del *despertar* fue distinto. Más adelante ensancho la mirada para hablar de cada despertar.

¿La propuesta alentó la capacidad poética de los niños? Es posible que al crear movimientos por mediación de las imágenes los niños se hayan aproximado a esta capacidad productiva. De igual forma es posible que algunos niños aprovecharan el espacio dedicado al movimiento para hacer sus propias creaciones sin más referencia que su propia actividad corporal. La actividad artística nos dice Jauss, “[...] es una acción que lleva consigo su propio conocimiento” (Jauss, 2002: 59). Es una *construire* o un hacer en el que se descubre la regla. Es decir, no hay nada anterior al conocimiento que se producirá. En ese sentido, podría ser que los niños descubrieran en su hacer un cuerpo inédito, un cuerpo que podía ser transformado.

Transformación que podía llevar a un cambio corporal paulatino o transitorio. Un cambio con *resonancias* en la imagen corporal ¿Cómo podía observar tal transformación? ¿Qué resonancias pudieran estar ocurriendo con dicho cambio corporal?

De acuerdo con Rudolf Laban (1984, 1987), las acciones humanas poseen cualidades que pueden ser observadas. Una acción está integrada por cualidades o factores de movimiento que son: tiempo, espacio, peso y flujo. Al hablar de la acción expresa:

Este impulso de acción se caracteriza por cumplir una función que tiene un efecto concreto en el espacio y en el tiempo, a través del empleo de la energía muscular o fuerza (Laban, 1987: 130).

A la acción que posee los cuatro factores le denomina *esfuerzo*. Cuando no se presentan los cuatro factores en una acción lo considera un *esfuerzo incompleto*.

Las acciones en las cuales falta uno o dos de los elementos de tiempo, espacio o peso, o están poco presentes, son acciones elementalmente incompletas (Laban, 1987: 133).

Por otra parte, cada factor de movimiento posee dos *valores* o *contrastes de modo*. Para el tiempo, espacio y peso estos contrastes son la consecuencia de dos actitudes al enfrentarse a dichos factores: lucha o abandono (también traducidos como de resistencia o complacencia respectivamente)⁴⁶. Para complementar lo dicho vale la pena señalar lo que el autor expresa con respecto a tales actitudes:

Los componentes que integran los diferentes cualidades de esfuerzo resultan de una actitud interna (ya sea consciente o inconscientemente) hacia los factores de movilidad. *Peso, espacio, tiempo y flujo* (Laban, 1987: 28).

De lo anterior subrayo el asunto de lo inconsciente. Al parecer, las personas podemos darnos cuenta o no de cómo nos relacionamos con los factores de movimiento, lo que a su vez no quiere decir que no podamos observarlos, tanto nosotros mismos como otros podemos percibir los valores de los *factores de movilidad*.

Revisaré brevemente los valores de cada factor. Así para el factor tiempo son: breve⁴⁷ y sostenido. Una acción es breve cuando se lucha contra el tiempo y sostenida cuando nos abandonamos al tiempo. Breve es rápido y sostenido es lento.⁴⁸ Para el espacio los valores son: directo e indirecto.⁴⁹ Indirecto implica no tener una dirección clara de hacia donde se dirige el movimiento, es abandonarse al espacio. No hay una sola dirección. Directo es luchar contra el espacio, precisar la dirección.

⁴⁶ En el texto *El dominio del movimiento* (1987) del mismo autor.

⁴⁷ En la traducción del libro *Danza educativa moderna*, es llamado súbito, en el presente texto adoptaré breve para enfatizar la duración del movimiento ya que súbito puede sugerir algo no previsto.

⁴⁸ He igualado breve con rápido y sostenido con lento por razones prácticas aunque existe una diferencia entre ambos. El breve y sostenido se refiere a la duración que cada persona le da a su movimiento rápido o lento. Rápido y lento se refiere a la velocidad impuesta desde *afuera* y se espera que la persona se ajuste a esa velocidad sin importar su tiempo personal.

⁴⁹ También denominado Flexible

Los contrastes para el peso son leve y pesado. Leve supone liberarse de la fuerza de gravedad, abandonarse a la sensación de ingravidez y pesado luchar por no ceder a ella . Leve implica menor distensión muscular, menor fuerza, mientras que pesado es mayor distensión muscular, mayor fuerza. Por último, el flujo puede ser conducido –sujeto- o libre –fluido. Cuando es conducido el movimiento es susceptible de ser detenido y contenido en cualquier momento, lo contrario que ocurre cuando es libre.

El flujo del movimiento se halla fuertemente influenciado por el orden en que las partes del cuerpo se pongan en movimiento. Podemos distinguir un «flujo libre» sin obstáculos, y un «flujo sujeto», o con impedimentos. Los movimientos que se originan en el tronco, el centro del cuerpo, y que luego fluyen gradualmente hacia las extremidades superiores e inferiores, en general, son de flujo más libre que aquellos en que el centro del cuerpo permanece inmóvil cuando los miembros comienzan a moverse (Laban, 1987: 38).

De este modo, a grandes rasgos el autor señala que tiempo, espacio, peso y flujo son los cuatro factores que podemos observar en el movimiento con sus correspondientes contrastes. Al mismo tiempo Laban relaciona cada factor de movimiento con esfuerzos mentales, los cuales están previamente presentes antes de iniciar –y durante- la acción y son visibles en pequeñas expresiones corporales. Así, el factor espacio está relacionado con la atención, el factor tiempo con la decisión, el factor peso con la intención y el factor flujo con la precisión. Por otra parte, los esfuerzos mentales son considerados como fases y

[...] constituyen la preparación subjetiva de la operación objetiva, y en su mayor parte están estrechamente condensadas, por lo que pueden ser transferidas, en parte, o totalmente, a la acción que cumple con el cometido propiamente dicho. Sin embargo, es posible que ocurran simultáneamente, o que su secuencia se invierta, varíe o se complique, o que aún se pueda omitir cualquiera de las fases (Laban, 1987: 182).

Así un movimiento puede ser observado y ser relacionado con procesos mentales y emocionales ya que:

[...] el movimiento revela muchas cosas diferentes. Es el resultado del empeño, en la demanda de un objeto que se considera valioso, o de un estado de ánimo. Sus formas y ritmos señalan la actitud de la persona que realiza el movimiento, en una situación determinada. Pueden caracterizar un estado de ánimo momentáneo, o reacción, al igual que los rasgos constantes de una personalidad. El movimiento puede resultar influenciado por el entorno de quien lo realiza (Laban, 1987: 13).

El movimiento no es tan sólo una acción física implica a su vez un *movimiento* que ocurre en el interior del ser humano. Sí de acuerdo, a lo que he expresado en relación con la imagen corporal ésta puede ser actualizada, transformada por medio del movimiento, del imaginado, del posible; cada movimiento es una manera de expresar lo que somos en determinado momento pero también lo que hemos ido siendo a lo largo de nuestra vida. Y cada *nuevo* movimiento *resuena* en nuestro interior. Transforma lo que fuimos y abre una perspectiva a lo que podemos ser.

Aquí me detengo en cuanto a las aportaciones de Rudolf Laban y ahora lo traigo a escena para discutir con mayor detalle lo que pasó con la *Propuesta de movimiento creativo y danza*. Para ello abro telón a las observaciones que extraje de las videomiradas de la docente especialista (DE) y la docente de grupo (DG).

He elegido algunas de las descripciones que hice de los videos para mostrar la resistencia o disponibilidad de los 9 niños con n.e.e. para jugar con los contrastes. El criterio fundamental para seleccionar las descripciones obedece a la nitidez con que me fue posible observar los factores de movimiento y que de alguna manera sintetizaban mis observaciones durante las sesiones y la apreciación de la DE. Es momento de ensanchar la mirada.

A continuación presento un texto para mostrar el modo en que he entrelazado la perspectiva de Rudolf Laban con las distintas voces corporales y verbales de quienes *encarnamos* la propuesta. Asumo desde ahora que es incompleto y sin embargo, inspirador.

Itinerario del despertar corporal:

Metamorfosis

Personas

Docente Investigadora (DI)

Docente Especialista (DE)

Los niños: Lim (pasiva), Nae (enconchado), Lael (pasivo), Lua (acartonada), Olin (sin equilibrio), Dai (sin equilibrio), Yeo (bulto), Moi (aguado) y Omi (acartonado).

Material:

Entrevista final con DE (DEe)

Observaciones de las videomiradas realizadas por DI (ViMi)

Escenario principal

Salón de cantos y juegos. Espacio ubicado en el segundo piso con ventanas que dan a la calle. El salón tiene forma rectangular con dos grandes espejos colocados en dos paredes. Uno está en la pared frente a la puerta y la otra en una lateral. Los espejos abarcan gran parte de las mismas.

Situaciones imaginarias⁵⁰:

Semilla que crece hasta ser un árbol

Árbol que saca sus raíces y baila

Oruga que nace y se desplaza

Mariposa atrapada por el viento gira y cae

El gato gira en el piso con su pelota

⁵⁰ Aquellas a las que hago referencia en este apartado

Nae enconchado

ViMi:

Nae: [...] está parado mientras sus compañeros se desplazan y pasan junto a él. DE se acerca a moverlo, lo toma de los brazos, lo lleva al espejo para que se vea y continua desplazándolo por el salón. (*Sesión 5/ fase de calentamiento*)

Nae: se flexiona para ser *semilla* y mueve ligeramente sus hombros *ramas*, deja de moverse, luego se *prepara para crecer y crece*. Se pone de pie lentamente, sube los brazos y da un pequeño salto cuando menciono que es *grande*. Sonríe. [...] (*Sesión 8/ fase calentamiento*)

DEe:

El uso de esta palabra de enconchados es como protegidos y que no quieren salir. Es como si estuvieran todavía dentro del feto como si fueran fetos dentro del vientre materno, así como encerrados en ellos mismos sin saber cómo salir. Está encerrado, ensimismado, está metido dentro de él y concha porque es duro porque no sabe, no hay un estímulo ni nada que los haga salir [...] Por ejemplo Nae estaba enconchado quizá esa sobreprotección de la mamá tratarlo como bebé y sus compañeros como bebé “soy inútil”, “aun no me puedo mover”. Cuando él ya empieza a enderezarse empieza a salir, él rompe esa concha, ese cascarón [...]

DI:

Nae se movía poco por iniciativa propia. La DE en varias sesiones se acercó a él para moverlo. Al parecer para la sesión 8 él ya era capaz de moverse por sí mismo. Seguía algunas de las consignas y otras no, el hecho es que se movía por sí mismo. A mi parecer el factor de movimiento determinante en Nae era el peso. No había *intención* de moverse. Yo no podía determinar su relación con los otros factores debido a su poca movilidad. Los pequeños saltos podrían ser la manifestación de su renovada o incipiente relación con el peso. Nae se elevaba por su propio impulso. Lo mismo ocurrió con sus brazos y en general con su cuerpo. En la sesión 11 se deja caer súbitamente en varias ocasiones.⁵¹ Podría decir que estas caídas ocurrían con espacio indirecto y

⁵¹ Generados por las acciones de salto y caída planeadas para esa sesión.

flujo libre. Nae disfrutaba esas caídas. Me lo sugiere su sonrisa durante la repetición de los pequeños saltos y caídas.

Al respecto de este disfrute de la repetición, podría ser que esto se vinculara con el afecto del placer que Aucouturier (2004) relaciona con la construcción de sí mismo. En el apartado *Cuerpo intersubjetivo* ampliaré este supuesto. Por el momento parece ser que Nae dejó su concha, rompió el cascarón...

Yeo bulto

ViMi:

Se flexiona como *semilla*. Va siguiendo mis acciones [...] (*Sesión 1/ fase calentamiento*) Se extiende como *oruga* y se desplaza arrastrándose. Sigue mis acciones [...] (*Sesión 1/ fase exploración creativa*)

Antes de empezar esta fase, corre y salta los tapetes. En el *árbol*, se desplaza, corre y mueve su cuerpo por todo el salón, se mira al espejo, *baila*. Sus movimientos son indirectos, pesados, breves y fluidos. Sonríe y se acompaña de Lael. (*Sesión 5/ fase calentamiento*)

Gira desplazándose por todo el salón con los *brazos-alas* extendidos a los lados a la altura del tórax y luego menos extendidos más abajo. Primero los giros y el desplazamiento son lentos, el desplazamiento cambia a rápido. Deja de girar pero continua moviendo sus brazos de manera indirecta y breve. (*Sesión 5/ fase exploración creativa/ imagen mariposa atrapada por el viento*)

Alterna las acciones del calentamiento de la *semilla* con otras acciones como saludar a los compañeros. Lo mismo sucede con el *árbol*. (*Sesión 8/ fase calentamiento*)

DEe:

[...] te habló de Yeo. Un Yeo como un bulto [...] no hay acción efectivamente no hay nada, [...] deambula camina, ese es como un Yeo pero de repente sale. Ese bulto tiene ya movimiento tiene acción, empieza a descubrir el mundo por él, no porque alguien [lo ayude a salir] como el

enconchado, [...] y entonces hay un desplazamiento un ser feliz porque Yeo se convirtió en un niño feliz, él si fue feliz.

DI:

Desde la primera sesión Yeo realiza las acciones que voy indicando verbalmente. Y desde la primera sesión sonrío particularmente en los desplazamientos. En el video de la sesión 5, ocurre algo que me parece relevante. Yeo se *mueve* entre los dos valores de tres de los factores de movimiento. Pasa de movimientos sostenidos a breves, directos a indirectos, conducidos a fluidos. Y viceversa.

Esto ocurre durante la fase de calentamiento y la de exploración creativa. Es posible observarlo que va desplazándose con lentitud y con dirección definida y de repente, a causa de que yo indico y de la música, aparecen algo así como *sacudidas* corporales. Yeo se entrega a cualidades distintas con cierta facilidad. Es como si pudiera hacer los cambios, sin mayores obstáculos corporales

Un de las mayores dificultades que tuve al observar el movimiento de Yeo se refiere al factor peso. Dudaba entre leve y pesado. Es posible que como lo sugiere Laban hubiese una indefinición al respecto o una falta de énfasis en alguno de los dos valores que me permitiera establecer su actitud con respecto al peso.

Por otra parte parece que la idea de que el *bullo* descubre el mundo por sí mismo pudiera hablar de la mayor presencia de esfuerzos incompletos. Quien descubre el mundo y sus posibilidades de moverse en ese mundo no tiene aún definidas ciertas preferencias por alguno de los valores de los factores de movimiento o los está experimentando. Quizá el *bullo* es justamente un descubrimiento para sí mismo, un explorador del mundo. Y tal vez por eso lo significativo en Yeo sea su disfrute por el movimiento, su disposición para jugar con las imágenes.

Otro aspecto que me llamó la atención en Yeo fue su relación con el espacio y el esfuerzo mental subyacente: la atención. En la mayoría de veces era claro que él estaba atento a algo, a mí, a sus compañeros a él mismo frente al espejo. Yeo se descubrió a sí mismo y fue feliz...

Ahora Moi aguado

Se queda flexionado, no me busca para imitarme o seguirme verbalmente. Extiende sus brazos los balancea con el *viento*. En la repetición de la *semilla*, se queda con los brazos extendidos, los balancea ligeramente por unos momentos. (*Sesión 2/ fase calentamiento*)

Se recuesta cuando pido que se duerman como gatitos. Va gateando y llega hasta un compañero al que abraza. En otro momento va gateando junto a otro compañero buscando la cara de éste. (*Sesión 8/ fase exploración creativa*)

[...] en el *árbol*, [...] se está mirando al espejo mientras mueve sus brazos trazando un plano horizontal al tiempo que sonríe. Los movimientos de los brazos son directos, sostenidos, pesados. Después, alterna brazos y piernas llevándolos arriba, el movimiento es breve, pesado, indirecto y fluido (como una marcha). (*Sesión 8/ fase calentamiento*)

DEe:

Moi es aguado [...] como que a su cuerpo le hace falta fuerza como cuando haces ejercicio lo que requieren nada más es fuerza y ya la van a hacer.

DI:

La participación de Moi en las actividades planeadas fue intermitente. En particular, realizaba aquellas actividades que implican acciones rápidas, indirectas, firmes y fluidas. En éstas mostró mayor disposición que en aquellas que le demandaban movimientos sostenidos y directos, leves y conducidos. En el video de la sesión 8, en la fase de calentamiento, es posible observarlo realizar acciones con estas últimas cualidades. Al parecer Moi transitó de entregarse al movimiento que implicaba menor control al que le demandaba mayor control. Podría ser que ocurriera un equilibrio de esfuerzos de la misma manera que le sucedió a Yeo con la diferencia de que Moi tenía preferencia por ciertas acciones.

Una cuestión que llama la atención en ambos casos es la categoría que utiliza DE para nombrar el cuerpo y movimiento de cada uno: Yeo bulto y Moi aguado. Los dos considerados con una tendencia hacia la falta de movilidad. Uno está en espera, el otro sin fuerza. Sin embargo, durante las sesiones

ambos, en mayor o menor medida, con disponibilidad hacia el movimiento. A jugar con su movimiento. Moi recupera su fuerza...

Lua acartonada

ViMi:

[...] Sus movimientos son lentos, directos y conducidos. En la *semilla* es posible observar sus manos extendidas con dedos juntos. Al pedir que roten sus brazos para acomodar las ramas, las manos son las únicas que se mueven, rotan. En el *árbol* se desplaza junto con sus compañeros en círculo, con los brazos ligeramente separados de su cuerpo, no mueve brazos como sugiero, sonrío mientras se desplaza. (*Sesión 4/ fase calentamiento*)

[...] Sigue las acciones de la mariposa. Extiende sus alas, y aletea con sus brazos y manos, el tiempo cambia, sus movimientos son breves. Se desplaza arrastrándose como *oruga* y *volando* como *mariposa*. Gira cuando el *viento* la atrapa. Después continúa desplazándose moviendo ligeramente sus *alas*. Por momentos baja los brazos como caminando [...] (*Sesión 7/ danza de la mariposa*)

DEe:

Los acartonados es una Lua. Ella es acartonada, ella es rígida sí tu la tocas sientes músculos, sientes todo rígido hay mucha rigidez en general en todo su cuerpo. Es acartonada, no es flexible, intenta hacer las cosas...tu puedes ver un movimiento de hombros y de verdad la tocas y está rígida es como el cartón. [...] Aquí quisiera pensar un poquito en el acartonado en una situación emocional [.]

DI:

Lua realizaba varias de las acciones que yo sugería, con la característica particular de que parecía no poder mantenerlas por mucho tiempo o no poder transformarlas. Se flexionaba, se extendía, se desplazaba o giraba, y después se quedaba inmóvil o se mantenía en movimiento sin continuar con la acción sugerida.

Por ejemplo, en la fase de calentamiento de distintas sesiones –en el *árbol que baila*–, tan sólo caminaba alrededor sin hacer contacto con alguno de sus compañeros, mientras los demás corrían, platicaban o se movían de acuerdo a la imagen y las acciones indicadas.

Con respecto a la cuestión del contacto con sus compañeros no la vi buscar o ser buscada por alguno de ellos. A excepción de algunos momentos. En la sesión 5, Lua está tomada de la mano con dos de las niñas mientras se desplazan juntas por el salón.

Otro rasgo sobresaliente de sus acciones era el cómo movía sus brazos y manos. En la sesión 4, en el *árbol que baila*, pedía a los niños que movieran sus brazos-ramas en distintas direcciones. Lua no lo hacía o sólo separaba ligeramente sus brazos extendidos de su cuerpo. Es como si no pudiera llevarlos más allá, como si hubiera un obstáculo que le impidiera mayor movilidad. Lo mismo ocurre en la *semilla que crece*, cuando ésta se convierte en un *árbol* muy grande; lo que implicaba llevar los brazos hacia arriba, sobre la cabeza. Sus brazos sólo llegan al frente de la misma. Los brazos quedan casi paralelos al suelo (sesión 8). Otro ejemplo de ello, está en la sesión 4 cuando indico que giren sus brazos-*ramas*, ella sólo gira sus manos, los brazos se quedan quietos.

De nuevo en la sesión 5 advertí que hay un cambio significativo en la calidad de movimientos de sus brazos, esta vez Lua movía los brazos y manos de modo más relajado, los *aleteaba* ligeramente varias veces utilizándolos como una unidad. Asimismo esta es una de las sesiones en las que la vi sonreír.

De acuerdo a DE Lua es una niña acartonada, no flexible, con músculos rígidos, con una situación emocional que le impide ser flexible. En las sesiones estas características en cierto sentido aparecieron en su cuerpo. Parecía ser difícil para ella crear movimientos nuevos, recrear corporalmente imágenes sugeridas. Sin embargo, hubo distintos momentos en los que sucedió algo distinto. Pequeños momentos en los que tales características parecían desvanecerse. Lua se transforma, sonríe cuando alza levemente sus brazos, en el *árbol que baila* (ViMi 4), o cuando gira en la *mariposa atrapada por el viento* (ViMi 5).

A mi juicio uno de los aspectos sobresalientes del movimiento de Lua es su relación con el flujo y el factor de esfuerzo mental correspondiente: la precisión o la progresión. Lua parecía no poder continuar sus movimientos o simplemente no poder realizarlos. Por otro lado, me parece significativo como en algunas ocasiones sus manos eran las únicas capaces de moverse, de aletear o girar mientras el resto de su cuerpo permanecía inmóvil o sujetado. Lua mueve sus pequeñas manos-alas para volar...

Olin flexible y sin equilibrio

ViMi:

Sigue las acciones de la historia. Se extiende y se flexiona. Se desplaza arrastrándose junto a Dai en distintas ocasiones. *(Sesión 1/fase exploración creativa)*

[...] En el *árbol*, se desplaza moviendo sus brazos con modo indirecto, leve, breve y fluido, realiza casi todas las acciones que sugiero al tiempo que juega con Dai a las atrapadas. *(Sesión 7/fase calentamiento)*

Realiza las acciones que voy indicando, se desplaza gateando hacia donde estoy yo, se levanta y empieza a *volar*, se detiene cuando lo indico y continua girando y desplazándose según voy relatando. *(Sesión 7/ danza de la mariposa)*

DEe:

Olin... como que Olin a lo mejor le falta como un equilibrio en toda su coordinación, en todos sus movimientos es sólo un equilibrio [...] que le falta a él yo no sé si esto tenga que ver la cuestión neurológica y yo insisto en que Dai tiene esa situación también [...] que eso influya en esa falta de equilibrio [...].Olin como que [...] imita [los movimientos] no suelta todo su cuerpo pero imita. Si tú pones una música rápida tiene que observar y entonces ya brinca, brinca [...].

DI:

Olin desde el principio parecía estar dispuesto a involucrarse en las actividades. Llevaba a cabo las acciones que yo iba indicando verbal y corporalmente. No lo observé teniendo dificultades para

probar con las distintas calidades de movimiento y acciones que yo proponía. Era lo suficientemente *flexible* para transitar entre valores de movimiento distintos como: breve o sostenido, directo o indirecto, libre y conducido.

Por otro lado, en los videos lo observé con frecuencia, mirándome e imitando la calidad de mis movimientos. A veces cuando me desplazaba, él se desplazaba hacia el lugar en donde yo estaba. Evidencia de ello aparece en el video de la sesión 5, cuando *la mariposa es atrapada por el viento y cae*, él va tras de mí girando y cayendo casi simultáneamente.

Otro dato que sobresale de lo que pasó con Olin, fue que en varias sesiones jugó con Dai a ser atrapado por éste. Este juego lo sustraía momentáneamente de lo que yo estaba sugiriendo. Un juego que por cierto aparecía durante las actividades que implicaban desplazamientos. Olin interactuaba en mayor medida sólo con Dai, y ocasionalmente con Lael y Omi.

En este punto es relevante mencionar, que los cuatro niños no pertenecían al grupo. Eran niños con necesidades educativas especiales de otro grupo que fueron incluidos para participar en la propuesta de intervención a petición de la directora del jardín de niños.

Me parece que Olin no fue más allá de sus relaciones conocidas, a excepción de mí. Y creo que esta relación fue un elemento que ayudó a que él pudiera involucrarse en las actividades. Esta afirmación, pudiera sostenerse, en el hecho de que en la fase de enfriamiento de la segunda sesión, él se queja de que la música lastima sus oídos –lo que ya había expresado al principio de la misma. Yo me acerco a él y le cubro los oídos con suavidad, mientras lo abrazo para que se flexione. Me quedo con él unos momentos. En adelante, en las subsecuentes sesiones, no vuelve a haber más quejas sobre el volumen de la música aún cuando es el mismo. Sólo lo veo disfrutar de cada acción que realiza. Sonríe, baila, *vuela*, maúlla, salta.

En la entrevista final con DE, ella expresa que Olin es flexible pero sin equilibrio en su coordinación, que no suelta todo su cuerpo, un niño que tiene que observar para imitar. Atribuye la falta de equilibrio a una cuestión neurológica. En los videos, efectivamente Olin observa, me observa a mí y parece imitarme. Pero esto sólo ocurre por momentos ya que también es posible observar como

crea movimientos que no son indicados por mí, son sugeridos por las imágenes, la música y su relación con Dai.

Olin parecía estar dispuesto al movimiento en todo momento. Dispuesto a escuchar mi voz, a relatar con su cuerpo la situación imaginaria propuesta. Parecía que podía ajustarse sin mayores dificultades. En este sentido me parece similar a Yeo. Su relación con los factores de movimiento parecía ser *flexible*; una de las características que DE le atribuye. Con referencia a la falta de equilibrio en su coordinación, en la entrevista final no queda claro a lo que se refiere. No obstante, lo que sucedió en las sesiones no parece estar relacionado con dicha expresión. O es posible que como Laban lo expresa el juego fuera una ayuda para acrecentar “[...] la capacidad de esfuerzo, y para una organización del mismo.” (Laban, 1987: 32) Es decir, la posibilidad de transitar por los valores permitieron a Olin desarrollar una relación con los factores de movimiento, de crear esfuerzos, y tal vez con esto, a su vez la posibilidad de ser de modos distintos, de *probarse* distintos movimientos ¿de equilibrarse?. Lo que puedo decir hasta aquí es que Olin estuvo dispuesto a jugar con las imágenes en su cuerpo.

Dai: flexible y desorganizado.

ViMi:

Sigue las acciones de la *semilla*, cuando digo que las *raíces* buscan agua él dice “ya encontré agua”. En la repetición de esta fase -debido a que la reproductora de cd falla-, él le habla al otro Dai, no realiza las acciones. Se mira al espejo y se saluda. (*Sesión 2/ fase calentamiento*)

Cuando digo que las *raíces* buscan agua se coloca boca abajo como tomándola. Realiza algunas de las acciones sugeridas, habla con Olin, gira. Se desplaza moviendo su cuerpo de distintas maneras, se detiene, como que zapatea. Cuando pido que regresa a sus lugares va a donde está Omi, habla con él. En un momento del calentamiento, David se desplaza balanceándose de un lado a otro siguiendo el ritmo de la música. Es como una pequeña danza con cualidades indirecta, súbita, firme y libre. Sonríe la mayor parte del tiempo. (*Sesión 4/ fase calentamiento*)

DEe:

Para mí Dai es como un gusano Dai es así como que se puede mover a donde él quiera. A lo mejor hay flexibilidad en Dai pero le falta ese equilibrio porque puede ser que Dai se desparrame como puede ser que se ponga rígido como puede ser muy flexible [Pasa a los opuestos⁵², pero] en contrastes como que falta el equilibrio que organice todo su cuerpo, sus propios movimientos, sus mismas emociones. Él puede dar un abrazo y darlo muy fuerte muy fuerte y quedarse con esa fuerza ya para todo como puede ser muy suave [.]

DI:

Dai realizaba las acciones indicadas por poco tiempo o por otro lado no las realizaba. En ocasiones, la DE se acercaba a él para moverlo o indicarle que lo hiciera. Al mismo tiempo, se distraía de la actividad debido a que con frecuencia buscaba hablar, jugar y tocar a los otros niños, tanto con los que eran de su grupo como con los otros. En varias ocasiones jugó con Olin a las atrapadas. Dai lo perseguía, pero no sólo a él, también lo observé siguiendo a Moi. La diferencia entre Moi y Olin, es que el primero le permitía atraparlo y ser abrazado, mientras que el segundo, por lo general lo *esquivaba* o terminaban *luchando*. Sin embargo, es significativo mencionar que Olin lo provocaba para que lo continuara persiguiendo, volteaba para ver si lo seguía o lo llamaba.

Las cualidades de movimiento que predominaban en Dai eran breve, firme, indirecto y libre. Es posible que por ello, aquellas actividades que implicaban acciones que fueran sostenidas, leves, directas y conducidas, le fueran difíciles de realizar. Esto último se puede observar, particularmente en la *semilla que crece* de la fase de calentamiento, en la que los movimientos indicados tenían tales cualidades.

Dai se mantenía en movimiento. Poco tiempo podía permanecer inmóvil. Aunque no se desplazara había una parte de su cuerpo o su habla que se mantenía activa. Lo mismo pasaba con su sonrisa. Era una constante.

La docente especialista dice que Dai es como un gusano, puede moverse a donde él quiera, ser flexible, desparramado o rígido pero le falta equilibrio para organizar su cuerpo y sus emociones. Es

⁵² Cuando me esta hablando de que a Dai le falta equilibrio y da ejemplos, yo le hago la pregunta “¿Cómo si pasará a los apuestos?”

decir, no es capaz de graduar su fuerza o modificarla, quedarse en un estado. Comenta que al igual que en Olin hay una situación neurológica que afecta sus movimientos.

Entonces, de acuerdo con DE, Dai es capaz de mover su cuerpo con cualidades de movimiento contrastantes, la contrariedad para él es poder modificarlas de acuerdo a cada situación. Así, al parecer puede moverse con distintas cualidades de movimiento, puede cambiar pero abruptamente. ¿Estos cambios abruptos son posibilidades de transformación o son resistencia a la transformación? ¿Qué le dio la propuesta de intervención a Dai, a su imagen corporal? Tal vez tan sólo la oportunidad de ser él mismo. Quizá la posibilidad de decidir si quería o no aceptar una invitación para moverse de otro modo. A lo mejor una circunstancia en la que a su modo vivía corporalmente una situación imaginaria. Tal vez abrazar y ser abrazado.

En Dai pude observar una relación muy clara con respecto a los factores de movimiento y los esfuerzos mentales. Mencionaré tiempo y espacio que son los que me parecen más relevantes. Acerca de su relación con el tiempo Dai no podía prolongar una acción, sostenerla. En varias ocasiones observé que cuando escuchaba algo que yo relataba, casi inmediatamente lo hacía a su modo, como él se lo imaginaba⁵³. Esto me permitió ver otras maneras en que una imagen puede ser recreada corporalmente. Eran acciones literales. Se parecían a la imagen que yo iba mencionando. En cuanto a su actitud frente al espacio, su atención parece corresponder a la imagen que Laban usa para aludir al valor *indirecto*, al cual describe como una línea ondulante (Laban, 1987: 137) Lo que me hace imaginar a alguien que puede estar en muchos puntos, en distintas actividades sin enfocar por mucho tiempo. Tal y como percibí a Dai.

Dai a diferencia de Olin y Yeo, parecía no poder transitar entre los valores. Su preferencia por los contrastes mencionados parecía estar *solidificada*. En cierto sentido era similar a Moi, quien también expresaba marcadas preferencias en la calidad de sus movimientos sólo que éste con la posibilidad de *probarse* otros valores. De alguna manera Dai podría ser semejante a Lua, quien tenía mayores dificultades para *soltar* el flujo, mientras que Dai manifestaba dificultades para *sujetarlo*. ¿Podría ser que en ambos de alguna manera estuvieran restringidas sus posibilidades de movimiento? Ahora iré con Lael.

⁵³ Sobre todo en la fase de calentamiento en donde yo dirigía las acciones.

Lael: con sueño y sin intención

ViMi:

Se desplaza arrastrándose y gateando, se flexiona junto con los demás niños cuando digo que *la oruga se asusta*. Después lo veo, que está sentado, lleva las manos a la boca y se deja caer de espalda con las piernas flexionadas. (*Sesión 1/ fase exploración creativa*)

Se desplaza arrastrándose y buscar un lugar para el *capullo*, se pone de pie y *aletea*. Después se desplaza dando saltos. Se detiene con las brazos-*alas* extendidas por un momento, –yo lo indico-*aletea* y después continua desplazándose corriendo mientras *aletea* [parecen como pequeños latigazos]. Gira con el *viento* con las *alas* extendidas. (*Sesión 7/ danza de la mariposa*)

DEe:

[...] Lael es un niño pasi... era un niño pasivo así como suelto como en cámara lenta [...] y muy sin intención lento sin intención [...] como que [tiene] sueño [...] hay que empujarlo sino ahí se queda [.]

DI:

La participación de Lael en las sesiones parece haber transitado entre la realización de algunas de las acciones sugeridas, la suspensión del movimiento y la realización de su movimiento. Para llevar a cabo algunas de las acciones Lael fue movido por la DE en ciertos momentos. A veces las iniciaba por sí solo y después se quedaba durante algunos momentos en una misma posición, sentado, acostado, parado mientras los otros niños se desplazaban, reían e interactuaban cerca de él. Permanecía como en pausa y luego continuaba con alguna acción sugerida o tan sólo se desplazaba por el espacio del salón, corría o caminaba sin un aparente destino. En el video de la sesión 2, en la fase de enfriamiento, realiza las acciones indicadas, de manera secuenciada sin pausas y después se queda extendido boca arriba sin moverse – cuando la indicación es que continúen con la acción. En la sesión 7 *gateaba* arrastrándose lentamente. No se desplazaba en *cuatro patas*, lo hacía con todo el cuerpo *pegado* al piso. Se quedó un momento sin moverse y después prosiguió. Sin embargo, al final de la fase, se puso en *cuatro patas* y se desplazó más

aprisa. Me parece que esta última era otra de sus características. Momentáneamente Lael parecía tener una vivencia corporal que lo lleva a experimentar otras cualidades de movimiento.

En este sentido me parece significativo, lo que ocurrió en la sesión 13. En la fase de calentamiento de dicha sesión estaba sentado junto a Dai, quien lo abrazaba. Cuando el *árbol bailaba* –en la fase de calentamiento- los dos se dirigieron al espejo, se miraban y sonreían. Lael se balanceaba y movía sus brazos de modo breve e indirecto. Movimientos que me recordaron otros momentos en los que sus brazos expresaron estas características: cuando *aleteó* como mariposa o en el *árbol* que *bailaba* de otras sesiones. Creo que esta fue una de las pocas veces que lo vi sonreír y mover todo su cuerpo de tal modo. ¿Qué pasó en este encuentro con Dai? Podría ser que como con Olin, la relación con Dai le dio la oportunidad de experimentar otras cualidades y formas de movimiento.

DE me dice que Lael *era* pasivo. Lo que en palabras de ella significaba que era lento, sin intención, que caminaba por caminar. Que se mueve como en cámara lenta, con sueño, suelto. Alguien al que había que empujar. Esta parte de que *era* pasivo coincide con lo que observé en algunas de las sesiones al mismo tiempo que aparece la otra parte: lo que pudo ser en esos instantes en los que Lael no necesitaba ser empujado. Lael se movía espontáneamente, por sí solo.

Por otro lado, ¿cómo entender sus frecuentes detenciones, las pausas? Quizá esas pausas en las que dejaba de moverse, miraba hacia algún lugar y continuaba su camino o simplemente se quedaba tendido sobre el piso eran momentos previos en los que Lael iniciaba una relación distinta con los factores de movimiento. Subrayo el factor peso y flujo por considerar que son dos de los factores que al cambiar le dieron a Lael una vivencia corporal distinta.

En relación con el flujo y su correspondiente esfuerzo mental, podría decirse que en esos momentos de cambio sus movimientos expresaban una cualidad más libre, una progresión del movimiento de *ir hacia adelante* (Laban, 1987: 142), apreciable particularmente en sus brazos y manos. Lo que acompañado con un cambio en el factor tiempo, *más aprisa*, contrastó con su lentitud y tendencia a la detención. A la ausencia de flujo.

Al respecto del peso, de la intención, las características de Lael me remiten a la manera en que Ann Hutchinson⁵⁴ habla de las cualidades del movimiento. Para ella el factor peso forma parte de lo que ella denomina la dinámica. Para esta autora, el peso tiene cuatro valores los cuales están relacionados con la gravedad y son leve, muy leve, pesado, muy pesado. Otro elemento de la dinámica es la fuerza, la cual implica la tensión muscular. Los valores serían firme, delicado, relajado, guango. Me parece que Lael expresaba una tendencia hacia las cualidades relajado-guango que lo llevaba hacia el *desparramamiento corporal* llevándolo hacia el suelo y la detención.

Durante el transcurso de las sesiones Lael de alguna manera inició una renovada relación con la fuerza. Las pausas y desparramamientos corporales fueron cediendo el paso hacia acciones o esfuerzos completos. En cuanto a los esfuerzos mentales, podría ser que al igual que Nae, en Lael apareciera la intención hacia el movimiento. Es decir, la transformación de su relación con el peso-fuerza. Lael con sueño parece que despertó...ahora me dirijo hacia Lim, también pasiva...

Lim: en cámara lenta

ViMi:

Entra al salón tomada de la mano de Ani y Lua. Se sientan juntas. Cuando recuerdo con ellos la historia de la mariposa con el grupo, ella está sentada de espalda a mí sin moverse, hasta que se extiende la *oruga*, se *asusta* y cuando le salen *alas*. Mueve sus *alas-brazos*, se para pero no se desplaza. En la semilla, se flexiona y levanta un poco los brazos, luego se queda inmóvil, hasta que crece como un *árbol*. En el *árbol*, se queda parada sin desplazarse, luego camina la otro lado del salón. Regresa a la parte del salón en donde estaba y por un momento mueve sus hombros, lleva sus brazos flexionados a los lados con dedos también flexionados. Continúa caminando alrededor del salón, su mirada se dirige al suelo. (*Sesión 5/ fase calentamiento*)

Al principio se queda parada, luego la veo girando con modo sostenido, los brazos extendidos. Después, cae de rodillas, se queda en el piso, luego de levanta y camina. (*Sesión 5/ fase exploración creativa*)

⁵⁴ En Ferreiro y Lavalle (2006)

DEe:

Lim era pasiva. En un principio era pasiva [.]

DI:

Lim asiste a la mitad de las sesiones. En especial, a las últimas. En los videos la observé realizar algunas de las acciones sugeridas y luego se quedaba inmóvil. Ya sea parada o sentada. Al igual que Lael hacía pausas que contrastaban con el *bullicio del movimiento* de los otros niños. Podría decir que la interpretación de estas detenciones es similar a la de Lael en cuanto al flujo y el tiempo. Asimismo me parece que la relación con el tiempo sobresale en sus acciones. Existe una tendencia hacia los movimientos sostenidos acompañados de las ya mencionadas detenciones.

Por otra parte, en la sesión 12 se acercó a mí mientras indicaba que el *gatito giraba en el piso*, la tomé entre los brazos y la puse en el suelo para rodar, entonces ella rodó lentamente sobre el piso. Esto me hace pensar en que tal vez como dice la DE los niños como Lim necesiten de alguien que los empuje constantemente ya que por sí solos no logran hacerlo. Posiblemente sin los otros haya escasa intención de moverse. Este supuesto puede ser complementado con la consideración de Laban (Laban, 1987: 196) en relación al peso y el esfuerzo mental subyacente. El autor menciona que este factor refiere a la intención y expresa el *deseo de hacer*. Este deseo puede ser firme y poderoso o suave y leve. Al observar los movimientos de Lim podría ser que el deseo de hacer en ella fuera predominantemente leve y suave y que las detenciones representaran una disminución de tal deseo.

En cuanto a la relación con sus compañeros, la vi pocas veces interactuando, hablando o jugando con ellos. Una excepción- que no la única- ocurre en la sesión 5, en la cual entra tomada de la mano de dos niñas. Y aunque esta relación permanece durante la mayor parte de la sesión, Lim me recuerda un poco la situación relacional de Lael, buscaba poco a los demás y los demás la buscan poco.

Finalmente menciono algo que dice la DE de Lim, dice que *era pasiva*. Algo cambio en Lim. No puedo reconocer en sus movimientos algo que me ayude a observar tal afirmación, aunque en la sesión 11 en la fase de exploración creativa cuando le pido a los niños-gatitos que muestren su salto

ella levanta la mano y pide mostrar el suyo. Esto podría ser una pequeña evidencia de que Lim estaba cambiando su relación con su peso-intención. Pero ¿de que otra forma es posible observar las posibles resonancias en la imagen corporal? Esta interrogante tiene una posible respuesta, la cual está entrelazada con la expresión plástica, no sólo para Lim sino para cada uno de los niños, empero será en otro momento cuando aborde tal cuestión. Por ahora cerraré este texto denominado *Itinerario del despertar corporal* con Omi indeterminado.

Omi: indeterminado

ViMi:

Lo veo atrás de Olin, le habla. DE se acerca a él. Está cerca de la puerta, se sale, la deja entreabierta y se queda atrás de la misma. Vuelve a entrar y cierra la puerta. Se atraviesa por entre los niños, quienes están sentados en forma circular y se sienta en la banca de la pared lateral del lado derecho. Se para y va hacia donde estoy yo sentada sobre mis rodillas y flexionada. Me pone su mano sobre la espalda. Camina alrededor de los niños, atraviesa el centro formado por los mismos. Llega cerca de la banca *lateral*. (*Sesión 8/ fase aprendizaje de los conceptos*)

DEe:

Omi podría considerarse como un niño acartonado él sí. [...] Omi sí es acartonado tú lo tocas y sientes la tensión de músculos de todo de todo su cuerpo, está acartonado aunque tú lo jales, la fuerza que él tiene es tanta pero rígida, fuerte [.]

Yo creo que en Omi a lo mejor encontramos todo porque influye mucho la cuestión de dinámica familiar. Esa agresión física, verbal de la madre hacia Omi es terrible lo puede acartonar lo mover lo puede hacer flexible depende si entra a la escuela porque la mamá le gritó se acartona entonces se tensa todo, todo, [...] pero en general si está acartonado [.]

DI:

Omi asistió a la mitad de las sesiones y permaneció gran parte del tiempo *fuera* de las actividades. Es decir, se quedaba sentado en alguna de las bancas de madera o sillas que había en el salón de cantos y juegos. A veces también se colocaba en cuclillas o estaba de pie. Estas posiciones ocurrían

cuando se situaba entre dos muebles. Por ejemplo, entre una de las bancas y el piano o entre el bote del material de madera y una mesa. Es decir, entre pequeños espacios creados por dos objetos asentados junto a la pared.

Transitaba entre estos espacios y las bancas y sillas. En algunas ocasiones desde esos sitios se acercaba a Dai y a Olin. En la sesión 7, él está tras una de las bancas que ha quedado un poco separada de la pared, desde ahí extiende su mano para tocar a Dai que pasa *gateando*. Después sale de ese espacio para ir hacia donde están los *gatos* Dai y Olin. Los toca y corre en dirección a su espacio. Esto lo repite en otras ocasiones. Parece elegir un lugar en el cual quedarse o al cual volver.

En siguiente sesión atraviesa por un momento el espacio central del salón, pasa entre los niños. Y en la última, lo hace nuevamente, sólo que esta vez se dirige a mí. Me va siguiendo y me hace preguntas. Esto implicó dos cosas: entrar al espacio utilizado por los niños y relacionarse conmigo. Dos cosas que me parece había estado evitando.

La DE me expresó al respecto de Omi, que es un niño que lo tiene todo, que puede ser acartonado o flexible. Me explicó que ello depende de lo que haya pasado entre él y la mamá antes de entrar a la escuela. Pero en general, me señaló, es acartonado. Es decir, manifestaba mucha tensión en sus músculos.

Al parecer Omi no pudo experimentar corporalmente las situaciones imaginarias propuestas y tan sólo fue un espectador de lo que pasaba con los otros. Sin embargo, en los dibujos que los niños hicieron acerca de la experiencia corporal, él se dibujó girando como la *mariposa en el viento* y habló del *gato que atrapa burbujas*, dos de las situaciones imaginarias propuestas para la fase de exploración creativa. ¿Qué fue lo que pudo haber pasado para que Omi se dibujara como si hubiera participado de una forma distinta a la observada? Omi realiza sus dibujos junto con Olin y Dai. Tal vez la presencia de ellos pudo haber influido en él al momento de dibujar. Algo parecido a lo que sucedió con otros niños cuando se acompañaban para moverse. Es posible que haya una cuestión a mirar con mayor detenimiento: la relación que existe entre la posibilidad de experimentar las

situaciones imaginarias y la presencia de los otros. *Hasta aquí dejare el itinerario del despertar corporal. Cierro el telón.*

Cada uno de los niños tuvo una participación distinta. El punto de partida eran ellos mismos. Como lo mencioné en algún párrafo anterior, eran ellos al encuentro de una propuesta de movimiento. Las videomiradas me permitieron ver movimiento y ausencia de movimiento al tiempo que podía ver cualidades de los mismos. En el anterior texto he resaltado algunas de las cualidades que me resultaron significativas en los niños en tanto que también coincidían con las descripciones y conceptualizaciones de la DE.

Por otro parte, ambos aspectos movimiento y no movimiento pueden ser observados y hablan de nosotros, de lo que fuimos, somos y podríamos ser.

Casi todas nuestras decisiones son el resultado de una lucha interior que puede llegar a hacerse visible hasta en una postura totalmente inmóvil del cuerpo. La posición del cuerpo es siempre el resultado de movimientos que dejan tras de sí, o presagian su huella en la postura del cuerpo (Laban, 1987: 188).

Sé que hay más por abordar al respecto de las cualidades de movimiento, sin embargo lo relatado hasta ahora me permite hacer un primer y tentativo supuesto. La transformación de la imagen corporal puede ocurrir por medio de situaciones imaginarias, en las que el cuerpo es imaginado distinto. Los niños eran esas imágenes, alguna parte de su cuerpo era evidencia de ello. Todos podrían haberse relacionado con esas imágenes, vivirlas. Los distintos itinerarios hablan de lo que pasó con ellos y también de lo que pasó con ellos en compañía de los otros. Sin embargo, para algunos parecía haber una resistencia o una falta de interés por involucrarse con las imágenes. ¿Qué pudo haber ocurrido? Para algunos la compañía de otros niños fue significativa para probarse las imágenes. Para otros no. En el caso de Omi la situación imaginaria no fue suficiente para

convocarlo a imaginar su cuerpo de otros modos y *encarnar* las distintas imágenes.

¿Qué podría estar pasando en ese cuerpo que se disponía o se resistía a transformarse? En el apartado siguiente daré un nuevo giro para tratar de construir una respuesta al respecto. Esta vez discuro sobre la participación de los *otros* en la construcción o transformación de nuestro cuerpo y por lo tanto, de la imagen corporal.

4.2 Cuerpo intersubjetivo: los otros que nos habitan. Voces y cuerpos entrelazados a la voz y cuerpo propio.

*Dicen que ciertos recuerdos maternos
se pueden transmitir a los hijos.*

Fernando Pessoa⁵⁵

El gato y la mariposa eran los protagonistas de un relato, así que se trataba de jugar al como si invitando a los niños a corporeizarlas. A recrearlas en su cuerpo. Un cuerpo al que inicialmente concebí constituido por las relaciones del niño con el mundo.

En el capítulo *La imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales*, argumenté que ese cuerpo de los niños, no era sólo lo físico, palpable, visible. Era un cuerpo humanizado devenido en sujeto. Atado a una historia, la suya en relación. Asimismo, cuando discurrí en dicho texto acerca de la posibilidad de transformar la imagen corporal por medio del movimiento, apareció incipientemente el asunto de los fantasmas desde la perspectiva de Aucouturier y Lapierre (1980).

De acuerdo con los autores, los fantasmas se estructuran en relación con una vivencia “[...] de tipo emocional [...] que ha quedado grabada en el inconsciente [...]” (Lapierre y Aucouturier, 1980: V). Asimismo, mencionan que el movimiento espontáneo está en contacto con el inconsciente. Esta consideración me llevó directamente a la imagen corporal de Dolto ya que para la autora, “[...] es memoria inconsciente de toda vivencia relacional” (Dolto, 1986: 21).

De este modo, la relación entre la imagen corporal y el movimiento quedaba tentativamente establecida. El cómo podría observarse esta relación era la incógnita a disipar. Asumí el asunto del inconsciente como una presencia teórica

⁵⁵ Fernando Pessoa. *Infancia sin fin. Fragmentos de la infancia..* México, el naranjo, 2006.

que se me presentaba para ser discutido por medio de la *Propuesta de movimiento creativo y danza*.

De tal manera que me enfrentaba a la cuestión de relatar lo sucedido con un cuerpo habitado por fantasmas, por imágenes derivadas de la intersubjetividad. Hablar de imagen corporal de alguna manera era hablar de los otros. ¿Cómo esos otros se hacían presentes en las sesiones de movimiento creativo y danza?

Para comenzar las reflexiones en torno a la pregunta anterior traeré un pequeño fragmento de la noción de imagen corporal que plasmé en el mencionado texto y que orientó la mirada en el mundo empírico:

La imagen corporal podría ser una instancia psíquica relacional, emocional, culturizada que contendría lo prohibido y lo posible de hacer, de ser, de vivir y convivir. Estaría instalada en el aquí y el ahora. Sería historia y presente. Sería futuro.

Los niños serían un cuerpo, serían las voces, miradas, caricias, ausencias, presencias, permisos y prohibiciones de los otros. La imagen corporal contendría lo prohibido y lo posible. Con esta premisa teórica me acerqué al campo de investigación y según avanzaba la propuesta -y después de concluirla-, fui entretejiendo algunas otras aportaciones. Básicamente la contribución para complementar la noción de imagen corporal provino de Aucouturier (2004) y sus *fantasmas de acción*.

El fantasma de acción es una representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el «objeto» y de actuar sobre él (Aucouturier; 2004: 52).

Para el autor este objeto es el objeto-madre,⁵⁶ es decir, aquella persona encargada de cuidar y proteger al bebé. Ambos, bebé y madre interactúan formando una unidad de placer que progresivamente se transformará en una unidad dual que implica la discriminación del yo y el otro; la aparición de la intuición de sí mismo, de tener un cuerpo.

Por otra parte, la unidad dual se constituye debido a la ausencia de la madre, lo cual dará origen al nacimiento de los fantasmas de acción. ¿Cómo podemos observar la presencia de estos fantasmas?

La interacción entre la madre y el bebé es entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del bebé. Cuerpos que instituyen para el bebé una estructura tonicoafectiva básica que es “[...] el origen de los hábitos posturales y motores que persistirán toda la vida a pesar de las posibilidades de adaptación al entorno” (Aucouturier, 2004:33).

La estructura tonicoafectiva es consecuencia de la interacción y transformación recíproca entre la madre y el bebé en particular, y del bebé y el entorno, en general. Es la relación con la madre encarnada en la musculatura y cerebro mediada por acciones. En donde:

La acción es un proceso dialéctico que implica al sujeto y al «objeto», lo que quiere decir que una acción completa ha de entenderse en términos de interacción y de transformación entre dos seres y más tarde entre dos funcionamientos psíquicos (Aucouturier, 2004: 29).

Pero en el proceso de interacción de los primeros años no sólo ocurren acciones completas sino también incompletas. Son los engramas de acción e inhibición. (Aucouturier, 2004:32). Los engramas de acción están vinculados al afecto de placer derivado de las transformaciones mutuas. Los segundos provienen del afecto del displacer consecuencia del fracaso de la acción en el intento de

⁵⁶ En adelante me referiré *al objeto-madre* tanto de esta manera como sólo *madre*

transformar al otro. Si un niño no ha tenido la posibilidad de *mover* al otro ¿habrá fracasado en el proceso de transformación de sí mismo? ¿La posibilidad de transformación de su cuerpo se habrá suspendido, retraído? Aucouturier nos dice:

Tampoco hemos de olvidar que el cuerpo es [...] el primer material utilizado por el niño para crear. Efectivamente moviéndose, transformándose con placer hace aparecer al otro que está en él y simultáneamente él mismo renace, crece, existe y así puede vivir mejor y con más placer una separación auténtica (Aucouturier, 2004:154).

La ausencia de la madre es imprescindible para transformarse, para crear, para individualizarse. El bebé entonces recurre a un proceso imaginario para buscarla. La separación es una pérdida de la cual emergen los fantasmas de acción, los cuales son factibles de vivirse, de expresarse, por vía motriz:

[...] la motricidad es la vía privilegiada de expresión de los contenidos inconscientes que son los fantasmas de acción ya que éstos tienen el contenido latente del deseo de recrear el objeto de amor originario y de actuar sobre él, amándolo y destruyéndolo (apropiárselo y destruirlo) (Aucouturier, 2004: 129).

Apropiárselo y destruirlo por medio acciones simbólicas que le permitirán descubrir el placer de ser uno mismo. Es decir, reconstituirse permanentemente, asumirse como individuo. Descubrir y conocer el mundo por medio de la acción. Lo que por otro lado, no puede ocurrir sin una referencia a los otros. Ser uno mismo es ser con los otros:

El placer de ser uno mismo anima el sentimiento de libertad. Es decir poder llegar lo más lejos posible en la realización de sí mismo y sentirse bien con los demás, ya que la libertad y el bienestar se encuentra en el compartir (Aucouturier, 2004: 130).

Después de estas breves consideraciones teóricas sobre los *fantasmas* iniciaré la discusión sobre lo que podría haber pasado tanto con los cuerpos dispuestos a la acción como aquellos que no. Y de cómo es que pudieron transformarse. Al mismo tiempo enlazaré el tema con la aportación de Jauss (2002) y su perspectiva de la experiencia estética.⁵⁷

Los niños dispuestos a la acción podrían haber poseído una estructura tónico-afectiva con engramas de acción que superan a los engramas de inhibición. Es decir, habían vivido con mayor placer las acciones que emprendieron en sus primeros años. Estaban dispuestos a transformarse.

Por otro lado, los 5 niños, Lael, Lua, Moi, Lim y Nae, que se quedaban sentados o parados podrían haber experimentado mayores fracasos en sus intentos de transformar al otro. De tal modo que los engramas de inhibición dominaban su cuerpo. ¿Cómo pudieron progresivamente disponer de su cuerpo, en mayor o menor medida? Pienso que los otros niños, la docente especialista, las imágenes y yo fuimos incorporados a su estructura tonicoafectiva. Establecimos un *diálogo* tónico-afectivo que movilizó tal estructura. Tal vez el permiso de moverse, la espera por su movimiento, el reconocimiento de sus acciones, de su voz, de su sonrisa y mirada durante el rebullir de movimiento abrieron posibilidades.

¿Podría ser que nuevos engramas de acción se instauraran en la estructura tónicoafectiva y ocurrieran acciones completas? Los niños recibieron ciertas consignas específicas para moverse. Había una espera por su movimiento, una disposición para recibirlo. Cuando ellos se movieron fueron reconocidos por palabras, por miradas, sonrisas. No sólo las de la DE y mías, sino por las de sus compañeros. De alguna manera *movieron* a los otros. Tal vez sus fantasmas de acción tuvieron la oportunidad de expresarse, de recrearse y ocurrió cierta movilización de la estructura tónicoafectiva. Sucedió algo en el tono muscular.

⁵⁷ Tema del capítulo 3, en el apartado *La experiencia estética y los lenguajes artísticos en la escuela preescolar*.

De acuerdo con Michel Bernard (1985) quien comenta a Wallon, “[...] el tono [muscular] no sólo prepara y guía los movimientos, sino que al mismo tiempo y en virtud de las posturas que suscita expresa las fluctuaciones afectivas, que son ellas mismas las maneras que tiene el niño de interiorizar, de asimilar su experiencia de los demás” (Bernard, 1985: 78). Esto implicaría que sin ser tocados como cuando pequeños, los niños recibieron por mediación del cuerpo, *tonalidades* afectivas que incidieron en su estructura tónicoafectiva básica. Ocurrió una vivencia corporal intersubjetiva que desplegó diálogos diversos que de alguna forma inauguraron un espacio y un tiempo posibles de habitar, pero no habitados aún. Lo posible, lo imaginado fue materializado en el movimiento.

El mismo autor, al citar la afirmación de Merleau-Ponty de que el cuerpo es un espacio expresivo, expone que “[...] no es un espacio expresivo entre otros espacios; es el origen de todos los otros, [...] nuestro cuerpo es lo que forma y hace vivir un mundo, es “nuestro medio general de tener un mundo” (Bernard, 1985: 72). En este sentido, podría ser que los niños percibieron resonancias diversas que provenían tanto de sus compañeros como de las docentes. Resonancias que *tocaron* su cuerpo que le dieron a los niños un mundo renovado, pues -siguiendo la misma postura fenomenológica de Merleau-Ponty- el mundo es una unidad de entrecruzamientos entre lo sensorial, lo kinestésico y la palabra que a su vez se entrecruza con los otros (Bernard, 1985: 74).

¿Qué pasó con los otros 4 niños? Dos de ellos, Yeo y Olin estuvieron dispuestos a *probarse* las imágenes y otros movimientos creados por ellos. El tercero, Dai, se quedaba con su movimiento la mayor parte del tiempo, a veces jugaba corporalmente con las imágenes y con cierta frecuencia mencionaba la historia de la mariposa. El último de ellos, Omi, entraba con resistencia al salón, luego se quedaba muy cerca de las paredes y ya avanzadas las mismas transitó por el centro del salón. Primero lo hizo para acercarse a dos de sus compañeros –él era uno de los niños del otro grupo- y después me siguió a mí.

Estos niños se manifestaban dispuestos al movimiento -a excepción del último- cada cual con sus particularidades. Se podría decir, que aceptaron la propuesta de movimiento a su manera. Ocurrieron resonancias, hubo creación de movimiento. Eran aquellos que mientras jugaban con las imágenes, creaban intermitentemente acciones secuenciadas que parecían pequeñas danzas. Niños que sonreían mientras danzaban y se movían. Me parece que había una gran dosis de expresividad motriz, de vivir con placer ser ellos mismos con los otros.

Finalmente, es significativo señalar que en el apartado *El itinerario del despertar corporal*, describí a niños como Nae y Lael que expresaron una relación distinta con el factor peso, el cual está vinculado a la tensión muscular. Este cambio modificó la manera en que se enfrentaban a la propuesta de movimiento.

Otra manera de entender lo que pasó con el ser corporal de los niños podría mirarse considerando el *uso del espacio*. Esta es una de las categorías que la DE utiliza cuando habla del cambio que iba observando en los niños. Para referirse a ello utiliza también la noción de *embarrados*. Así lo expresa en la entrevista final:

Yo creo que es más que nada en un inicio una falta de utilización del espacio como un no permitirles, y esto es del adulto; ese uso de espacio, ese desplazamiento, de que todo lo pueden usar, de que todo ese espacio es suyo tardó mucho porque estamos hablando que son niños [...] que vienen de primer grado [y] ya están cursando el segundo, en que el espacio no se les dio [.] Esto es del adulto [que] les limitó entonces están así como embarrados unos a otros no sé si la palabra está mal usada pero están muy juntitos “necesito pegarme a ti” y camina uno para acá y camina el otro para allá como que inutiliza [.]

[...] Ese estar juntos cuando ya se les permite el espacio ya hay soltura de los niños entonces ya cada quien usa su cuerpo como quiere. Y se fue viendo al paso de las sesiones cómo los niños ya empezaban a dispersarse y empezamos a ver cosas maravillosas en muchos niños en ese movimiento que

ellos [hacían] con su cuerpo, en ese desplazamiento, en esas flexiones de su cuerpo pero cuando ya se les [dio] la oportunidad del espacio. Entonces dices guau que maravilloso todo.

¿Cómo un uso distinto del espacio pudo haber transformado la manera en que los niños se movían? Recurriré esencialmente a la kinesfera de Rudolf Laban (1987) para proponer una posible relación entre este uso del espacio y la transformación de la imagen corporal. De manera sencilla diré que la *kinesfera* es el espacio personal. Laban lo expresa así:

El alcance normal de nuestros miembros en la máxima extensión apartándose del cuerpo, sin cambiar la posición de pie, determina el límite natural del espacio personal, o «kinesfera», en el cual nos movemos. Esta «kinesfera» permanece constante en relación con nuestro cuerpo, aunque nos desplazemos del lugar donde manteníamos la posición del pie original: viaja, o se transporta, con el cuerpo en el espacio general (Laban, 1987: 67).

Entonces, la kinesfera es el espacio más cercano a nosotros mismos. Está formada por todo el espacio al que pueden llegar las distintas partes del nuestro cuerpo sin desplazamiento. Cuando la DE menciona que los niños estaban *embarrados* y que se desplazaban todos juntitos se refiere a que había una restricción del espacio personal que a su vez restringía sus movimientos.

Al disponer del espacio general, al invitarlos a desplazarse los niños parecen haber redimensionado su kinesfera. Tal vez la expresión de la DE acerca de que el grupo se estaba *abriendo como el capullo* coincida con esta nueva manera de constituir el espacio personal de los niños.

¿Qué dicen las videomiradas? En el registro de observaciones fue posible advertir como algunos de los niños utilizan diferentes áreas de su espacio personal. Realizaban diversos gestos con su brazos y cabeza. Me parece significativo lo que pasó con Lua y Dai.

La primera fue llegando a lugares más alejados del centro del cuerpo aunque parecía no poder llegar al máximo de su extensión. La imagen de la mariposa es relevante en este sentido. Lua no podía extender sus alas-brazos se quedaban un poco abajo. En cuanto al segundo, él buscaba constantemente abrazar y tocar a los otros niños. Parecía estar en constante búsqueda del contacto. Dai extendía sus brazos para alcanzar a los otros.

¿Qué más podría contener ese espacio personal? Ya he mencionado el asunto de los otros en la imagen corporal. De los permisos y prohibiciones encarnadas en el cuerpo. Aquí creo que vale la pena darle un matiz recurriendo a la afectividad del espacio. Inicio la discusión poniendo a juicio la siguiente expresión de Marta Schinca (2000):

El espacio no es sólo un elemento físico; es también un elemento afectivo o simbólico y es el medio de relación entre dos o más personas. El espacio cobra un valor emocional cambiante según su uso y la vivencia que se tenga de él. Puede ser un lugar íntimo, cerrado; puede ser un elemento separador o de encuentro con el otro u otros” (Schinca, 2000: 63).

A esto agrega:

El contacto de nuestro cuerpo con el espacio se establece a través de la piel. Tocar ese espacio con cualquier punto de nuestro cuerpo para sentirlo en su realidad, percibirlo como el lugar propio e íntimo donde el cuerpo se manifiesta y donde por acuerdo recibes a alguien o lo rechazas. Es el espacio afectivo, es el espacio de la incomunicación o de la comunicación, de la pesantez o de la liviandad, del encerramiento o de la apertura (Schinca, 2000: 66).

Los niños al hacer un uso distinto del espacio, al *separarse*, paradójicamente se encontraron con el *otro*. Aucouturier (2004) expresa que el placer de ser uno mismo implica separarse del objeto madre. Ser uno mismo, sin él otro pero con el *otro* como referencia permanente. En este caso, este *otro* también eran los *otros*

niños. Al separarse los niños dispusieron de su cuerpo de distintos modos. Las imágenes los instaban a ello: la mariposa volaba por todos lados, era atrapada por el viento que la hacía girar y caer varias veces. El gatito se desplazaba para saludar a los otros gatos, giraba en el piso con su pelota. Su espacio personal creció mientras se apropiaban del espacio general.

Se enfrentaron a un espacio más amplio, encontraron en el camino a otros niños, a la DE, a la DG, a mí. Ellas dos con una videocámara que los buscaba. *Tocaron* el espacio y fueron *tocados* y quizá aparecieron nuevas sensaciones, otras percepciones de ser corporalmente.

Moi [...] se recuesta cuando pido que se duerman como gatitos. Va gateando y llega hasta un compañero al que abraza. En otro momento va gateando junto a otro compañero buscando la cara de éste. (*Sesión 8/ fase exploración de conceptos*)

Yeol [...] gatea y juega con los otros gatos. Lo tocan, lo atrapan, lo abrazan. (*Sesión 8/ fase exploración de los conceptos*)

Nae [...] está flexionado, cuando los gatos despiertan él los mira. Después, empieza a gatear, se desplaza por el salón. (*Sesión 8/ fase exploración de conceptos*)

Nae [...] Realiza algunas acciones que voy indicando, gatea, salta, cae. Y otras que no. Sonríe cuando realiza los movimientos sugeridos o simplemente cuando interactúa con sus compañeros, los toca o lo tocan. (*Sesión 11/ fase exploración creativa de conceptos*)

Dai [...] Gira y cae algunas veces. Toca el piano, vuelve a girar. Después va corriendo entre sus compañeros sin girar. (*Sesión 5/ fase exploración de conceptos*)

Olin [...] Gira y cae, va siguiéndome. Va tras de mí. Va sonriendo. *(Sesión 5/ fase exploración de conceptos)*

Lim [...] Al principio se queda parada, luego la veo girando con modo sostenido, los brazos extendidos. Después, cae de rodillas, se queda en el piso, luego se levanta y camina. Está sentada y se acerca a Ana, Din y Nala. *(Sesión 5/ fase exploración de conceptos)*

Lua [...] Gira, al parecer cae y sonrío, no se desplaza hacia otro lugar del salón. Está acompañada por Ana. *(Sesión 5/ fase exploración de conceptos)*

Lael corre en círculos junto con Dai y Nae. Va riendo. *(Sesión 11/ fase exploración de conceptos)*

Igualmente, es significativo lo que pasó con los niños y su persistente necesidad de correr. DE dice que el espacio les fue dado de tal modo que hicieron un uso distinto del mismo. Se lo apropiaron. En este sentido, me parece que la persistencia de la carrera aporta un valioso elemento a considerar en esa redimensión de la kinesfera y la vivencia afectiva del espacio.

En todas las sesiones en distintas fases, específicamente en la fase de calentamiento, cuando el *árbol baila*, la situación favorecía que los niños corrieran aunque no la única. A veces yo los detenía para darles una nueva consigna o mientras corrían se las iba diciendo.

¿Qué podría haber sucedido? Retomo la expresividad motriz de Aucouturier (2004). De acuerdo con el autor, es por la vía motriz espontánea que se expresa el placer de ser uno mismo. Distingo la concepción del placer desde su perspectiva. El placer se expresa de dos maneras: en la repetición y en el asombro. La persistencia de la carrera parece ser una manifestación de ello.

El niño corre por el placer de moverse en el espacio [...] y descubre la velocidad y la autonomía de movimientos de sus brazos y piernas respecto del tronco. Su cuerpo se hace flexible. Puede modificar a voluntad, su forma, su tamaño, su ritmo. [...] La liberación de la motricidad lleva consigo la liberación de las emociones [...] (Aucouturier, 2004: 86).

También señala la importancia del reconocimiento por parte de los padres del niño de las nuevas proezas que va realizando el mismo. En las sesiones había algunos adultos presentes, y como ya he mencionado, pendientes de tales proezas. Sin embargo, durante las carreras los niños estaban pendientes de los compañeros con los que corrían. Dominaron las persecuciones y acompañamientos, así como la carrera solitaria.

Moi [...] Va desplazándose cuando se encuentra con un compañero que está sentado. Lo toma del cuello. El compañero se levanta y se va. Moi continua el recorrido (circular) parece desplazarse siguiendo el acomodo de los tapetes de todos los niños. Al caminar da pequeños saltos leves. Al terminar el árbol que baila está sentado en el piso sobre su tapete y, como varios niños, saluda y dice "hola". *(Sesión 8/ fase calentamiento)*

Lua [...] Cuando empieza el árbol que baila levanta sus brazos y los agita de arriba para abajo Aparece otra sonrisa. Ana la toma de la mano y junto con Lani se desplazan por el salón. *(Sesión 5/ fase calentamiento)*

Yeo [...] En el árbol , se desplaza, corre y mueve su cuerpo por todo el salón, se mira al espejo, baila. *(Sesión 5/ fase calentamiento)*

Olin [...] En el árbol, empieza a realizar las acciones, y después juega con Dai a ser atrapado por este. Corren entre los niños. *(Sesión 5/ fase calentamiento)*

Dai [...] En el árbol, juega con Olin a atraparlo. Corren alrededor y entre los niños. *(Sesión 5/ fase calentamiento)*

Lim En el árbol, se queda parada sin desplazarse, luego camina la otro lado del salón. Regresa a la parte del salón en donde estaba y por un momento mueve sus hombros, lleva sus brazos flexionados a los lados con dedos también flexionados. Continúa caminando alrededor del salón, mira al suelo. *(Sesión 5/ fase calentamiento)*

Lael [...]corre en círculos junto con Dai y Nae. Va riendo. *(Sesión 11/ fase exploración creativa)*

Nae [...] En el árbol se desplaza por todo el salón dando como pequeños saltitos. *(Sesión 10/ fase calentamiento)*

Es posible que la experiencia del desplazamiento en grupo pero separados por los distintos lugares del salón les diera la oportunidad de probar nuevos movimientos, no sólo los sugeridos por las imágenes sino otros que *salían* de sí mismos. Por ejemplo, la aparición en Nae de la caída espontánea me parece relevante:

Al caer con placer, el niño muestra a sus padres su seguridad en sí mismo, volviendo al suelo y levantándose sólo, para liberarse del suelo, sin su ayuda. De esta manera el niño utiliza esta nueva competencia y la seguridad que le proporciona para «emanciparse» de sus padres, afirmando su diferencia y manifestando que ahora puede estar separado de ellos. El placer de la caída permite la afirmación de sí frente a los padres y es la prueba de una separación bien asumida. (Aucouturier, 2004: 84)

Nae fue levantado algunas veces por DE para que se moviera. Después cae y se levanta reiteradamente ¿se ha separado de sus padres sin la presencia de los mismos? Tal vez efectivamente esos otros, los padres, están encarnados y presentes en las acciones. ¿Podría decir que algo ha ocurrido entre Nae y sus padres que es manifestado en la caída? O ¿podría ser que la carrera y otras acciones permitidas, sugeridas, *ordenadas* inscribieran algo nuevo en su cuerpo?

Quede hasta aquí esta breve argumentación en relación al uso del espacio. Ahora abordaré la cuestión de las imágenes desde el territorio de la experiencia estética que es espacio de la construcción, conocimiento y comunicación. (Jauss, 2002) Para ello, recurriré a la imagen del gato. Esta imagen fue un estallido de movimiento y maullidos, de peleas y saludos, de juego entre *gatos*. En la sesión 7 después de que les dije que se transformarían en gato, ellos empezaron a gatear y maullar, se acercaban entre ellos para darse zarpazos.

Los niños vivieron la imagen con tal intensidad que podría decir que hubo una identificación, ¿Qué tipo de identificación? Nuevamente acudo a Jauss (2002). Este autor manifiesta que otra de las propiedades de la experiencia estética es la *catharsis*. Jauss expresa:

[...] *catharsis* designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientada a la acción (Jauss, 2002: 43).

Uno de los aspectos que me parecieron significativos de los niños-gato – en este momento hablo del grupo en general- era como *gateaban* hacia los demás. Los maullidos eran dirigidos hacia los otros, los zarpazos, las caricias, los abrazos. El gato los orientó hacia los otros. Los niños se identificaron con el gato y esto los llevó a una situación comunicativa y consecutivamente comunitaria. Eran como una comunidad de *gatos*.

Al respecto Jauss plantea que la identificación, ese acto comunicativo y espontáneo generador de admiración, compasión, estremecimiento, risa (Jauss, 2002: 76); puede llevar a transgredir, configurar y afirmar normas (Jauss, 2002: 82). Me parece que para los niños todo aconteció a la vez. Peleaban, instauraban modos de conducirse, y observaban ciertas reglas. Reglas que posiblemente

rondaron alrededor de la situación imaginaria inicial: los gatos se desplazaban para saludarse.

En relación con la identificación y su función social respecto de los normas, Jauss propone distintos tipos de identificación: asociativa, admirativa, catártica, simpatética e irónica. ¿Cuál dominó en la situación imaginaria del gato? Cada tipo de identificación la desarrolla a partir de la figura del héroe, a excepción de la asociativa, y las consigna en una tabla. (Jauss, 2002: 87)

Al revisar la tabla y su argumentación, me parece que la identificación asociativa es la más cercana a la experiencia vivida por los niños, que a su vez la vincula con el juego. Jauss expresa:

Algo específico de la identificación *asociativa* en el juego es la eliminación de la alternativa entre obra y contemplación, actores y espectadores, y el jugador actúa adoptando y reconociendo roles comunicativos que podrían orientar a su vez la vida social como expectativas de comportamiento (Jauss, 2002: 82-82).

Podría ser que en este caso, al no haber obra de arte como tal, la identificación asociativa ocurriera cuando se eliminó la línea entre imagen de gato y niños..

Por el momento dejaré hasta aquí esta cuestión y finalizo el apartado recapitulando algunas ideas. La propuesta de movimiento creativo y danza incidió de alguna manera en la transformación del cuerpo de los niños con necesidades educativas y de los demás. La aparición de las cualidades de movimiento convocadas por las situaciones imaginarias parece haber ayudado a que ello ocurriera. Pero me parece que la presencia de los otros, los otros niños, fue esencial para que emergieran resonancias en la imagen corporal. Es decir, para que los niños tuvieran una percepción distinta de su cuerpo por medio de la experimentación con las posibilidades de movimiento y así renovar su ser corporal habitual.

Pero aún queda un asunto por considerar y que posiblemente ayude a debatir sobre la experiencia que pudieron haber tenido los niños con la propuesta. Se trata de sus dibujos. ¿De qué hablan sus dibujos? ¿De su imagen corporal? ¿Del proceso de transformación? ¿De los despertares? ¿De su experiencia corporal? O ¿de su modo de significar al mundo?

4.3 Cuerpo sentipensante: formas de significar al mundo

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela o la iglesia,
la educación nos descuartiza: nos enseña a
divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.
Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores
de la costa colombiana, que inventaron la palabra
sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.

Eduardo Galeano⁵⁸

Solicité a la docente de grupo un espacio para conversar con los niños y niñas, después de que ellos ya habían participado en varias *sesiones de movimiento creativo y danza*. El propósito del encuentro fue que realizaran dibujos relacionados con las situaciones imaginarias de la mariposa y del gato. Una de las razones para abrir este espacio de conversación provenía del proyecto de investigación, en éste sostuve que las expresiones plásticas, en especial el dibujo, eran posibles observables de la imagen corporal. Al respecto, la aportación teórica que consideré como referencia fundamental fue la afirmación de Dolto (1986):

La imagen corporal es a cada momento memoria inconsciente de toda vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica, a la vez narcisista e interrelacional: camuflaje o actualizable en la relación aquí y ahora, mediante cualquier expresión fundada en el lenguaje, dibujo, modelado, invención musical, plástica, como igualmente mímica y gestual (Dolto, 1986: 21).

A esta afirmación sujeté el dibujo como observable desde el principio y pienso que la sigo teniendo presente sólo que en este momento de otra forma; sobre todo después de releerla. En especial resalto la advertencia de Dolto acerca de lo *actualizable*. Al parecer la autora sugiere que la imagen corporal es

⁵⁸ Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos*. México, Siglo XXI, 1997.

potencialmente renovada por las expresiones plásticas: ¿el dibujo podría ser un modo de transformarla?, ¿es posible que el dibujo genere resonancias en la imagen corporal? De ser así podría ser que los dibujos de los niños *hablen* de la imagen corporal al tiempo que la actualizan.

Por otro lado, al abrir el espacio para que los niños realizaran los dibujos también consideré la presencia de la expresión oral. En otras palabras, los niños dibujarían y hablarían de sus experiencias corporales. La intención era que los niños relataran en otros lenguajes lo que sucedía en las sesiones. En particular la perspectiva de Maxine Green (2005) acerca de la relevancia de validar los mundos de los alumnos y de hacerlos presentes en las aulas me exhortó a escucharlos de otras maneras.

Antes de continuar describo el contexto metodológico en el que aconteció la realización de los dibujos. Los niños salieron de su salón en grupos de cuatro a platicar conmigo al espacio de la docente especialista, que es un pequeño salón ubicado en la planta baja. Esta *plática* implicó que los niños hicieran comentarios acerca de la experiencia de las sesiones de la *mariposa*, que luego plasmaron en un dibujo realizado con plumones. De estas *pláticas* recuperé algunas verbalizaciones, comportamientos y los dibujos. Además, pregunté a los niños por sus creaciones para que me dijeran lo que habían hecho y lo escribí en las mismas.

Al término de las 12 sesiones volví a solicitar lo mismo. Esta vez indiqué a los niños que me hablaran acerca del *gato*. Para entonces había hecho una modificación de la consigna como resultado de la ocasión anterior, cuando lo de la mariposa. Tres de los niños -los del otro grupo- a diferencia del resto se habían dibujado ellos mismos haciendo las acciones de la situación imaginaria, es decir, de la mariposa. Yo había tenido ciertas dudas acerca de cómo preguntarles por su experiencia, lo que ellos hicieron me dio una clave.

Entonces en esta ocasión, primero pedí a los niños que me comentaran algo del gato, qué había pasado con él. Después solicité a cada uno que eligiera una de las acciones que había realizado el gato. A continuación les pedí que hicieran el movimiento. Finalmente, que me lo *platicaran* en una hoja con acuarelas –que previamente les había mostrado como usarlas. Cuando les exhorté para que hicieran la expresión plástica les di dos opciones. Una, podían pintar al gato o dos, pintarse ellos mismos siendo el gato. Los resultados fueron diversos, pero a diferencia de la primera vez, más niños eligieron pintarse ellos mismos realizando la acción. Igualmente sucedió que algunos de ellos me explicaban su dibujo corporalmente. Es decir, movían alguna parte la parte de su cuerpo que representaba algún trazo.

De este modo, elaboré un dispositivo con el que esperaba mirar desde otra perspectiva los vínculos entre la expresión plástica y la experiencia corporal. En un primer momento, esbocé dicha perspectiva a partir de dos consideraciones con las que bosquejé un camino para transitar ese territorio. Por una parte, se trataba de un caso que provenía del campo de la Danza Movimiento Terapia (DMT) (Figueira, 2005:217-263) y por otra parte, de dos situaciones relativas a los dibujos de dos niños: Lim y un niño sin n.e.e.

En relación con el caso DMT, Isabel Figueira (2005) expone en su texto *Del corazón al útero: la reconstrucción de la autoestima y de la imagen corporal a través del movimiento y el dibujo*, que debido a las intensas dificultades que tenía su paciente –una mujer- para moverse de otros modos, inicia el proceso de danzoterapia por medio de dibujos. Le pide que trace sobre el papel cómo es su movimiento, su cuerpo. Según comenta la autora, las primeras expresiones de su paciente eran dibujos esquemáticos que necesitaban ser explicados mientras que los segundos eran *encarnados*. Cuando la autora-terapeuta explica la *encarnación* refiere a Schaverien (1999) y su concepto de «imagen encarnada»:

El concepto de encarnación no sólo se refiere a la cualidad numinosa⁵⁹ de la imagen [...], sino al proceso real de entrar dentro del cuerpo, de darle forma o movimiento a una imagen dentro del propio movimiento. En otras palabras, [...] las imágenes encarnadas no aparecen únicamente a través del dibujo. Su presencia o su paso pueden verse a través del cambio de postura del paciente, de un uso distinto del cuerpo o de un nuevo perfil de movimiento. Al principio, los dibujos fueron su primera expresión artística, dado que Laura necesitaba acceder a su cuerpo de una forma muy indirecta. Al cabo de un tiempo, los dibujos la llevaron al movimiento y después se convirtieron no tanto en un catalizador de éste, cuanto en una forma de registrar la experiencia kinestésica, un medio de plasmar la trascendencia de su experiencia en movimiento (Figueira, 2005: 256).

Así, una imagen encarnada tendría dos formas de expresarse, en lo corporal y en lo plástico; y pensé que esto podría haber sucedido con los niños y las imágenes del gato y la mariposa. Como lo he mencionado elegí a dos de ellos para discutirlo.

Empiezo con el primer niño –sin necesidades educativas especiales. Después de que ha concluido su dibujo del gato, le pido que me platique de él. De hecho hace dos, uno por cada lado de la hoja. Uno es una figura humana y el otro un gato. Al respecto del primero, me dice –lo escribí en su hoja- que es él sentado listo para saltar –como el gato. Cuando le pregunto por el gato, me dice “está así”, gira su cabeza para mostrarme que esa es la posición de la cabeza del gato dibujado.

⁵⁹ Al parecer la autora se refiere a esta cualidad de la imagen como una presencia *transformadora*. Al respecto de los dibujos de Laura expresa: “Sus últimos dibujos poseen una cualidad numinosa propia de la «imagen encarnada», constituyen una «presencia» [...] las imágenes encarnadas de Laura son aquéllas que muestran el resultado de su encuentro con sus transferencias y el proceso de transformación que vino a continuación” (p. 256)



Niño gato sin n.e.e.



Niño saltando sin n.e.e.

Lim. Después de que ha realizado el dibujo del gato, le pido que haga el dibujo de la mariposa que no había hecho la vez pasada. Ella toma el pincel y traza una forma no figurativa a la que le pinta dos líneas a los lados. Cuando le pregunto por éstas, extiende sus brazos a los lados en posición similar a las alas de mariposa que sugerí en las sesiones. Esas dos pinceladas eran sus brazos.



Lim mariposa

Al respecto me preguntaba si estas expresiones eran imágenes encarnadas. Pensé que había algo de su vivencia corporal manifestado en sus dibujos. Me parecía que al pedirles que me hablaran de ellos operaba un proceso reflexivo acerca de las sesiones de movimiento creativo y danza. Proceso que pasaba por varios medios: el plástico, el corporal y el verbal. ¿Es posible que su imagen corporal hubiera hablado? Me parecía que aún faltaban algunos elementos para dar una respuesta que ayudara a comprender cómo se relacionaba la experiencia

corporal con la plástica y esto con la imagen corporal. O de qué otros modos se podría mirar los dibujos de los niños.

Para ello, consideré pertinente traer a la discusión cuestiones relativas a la expresión plástica como tal. Es decir, mirar los dibujos de los niños tomando en cuenta los valores expresivos y su relación con la construcción de significados. Significados que podrían devenir del entrecruzamiento de lo pensado y lo sentido. Con este propósito cité algunas palabras de Rudolf Arheim (1993) quien señala:

Las formas artísticas tempranas –no sólo en los trabajos infantiles sino también por ejemplo, en el arte tribal o neolítico- se componían de formas geométricas sumamente abstractas, que no eran copias de la naturaleza sino respuestas a propiedades extraídas de la naturaleza: la redondez de una cabeza, la rectitud de una pierna[;] las manifestaciones artísticas tempranas son uno de los recursos más potentes de que dispone la mente humana para orientarse en su medio. El mundo al que despiertan los sentidos está muy lejos de ser un lugar fácil de comprender (Arheim, 1993: 33).

A consecuencia de estas consideraciones, aseveré que las expresiones artísticas son maneras de hablar de lo que conocemos, de cómo pensamos al mundo, de cómo lo hemos sentido, de cómo lo hemos cualificado. Asimismo especulé sobre la posibilidad de que los niños resaltaran sobre el papel blanco la manera en que vivieron una experiencia.

En mi entender ellos contaban con un material y un tema y lo demás –como en otro momento expresé- corrió por cuenta propia. No les dije cómo hacer un gato ni una mariposa. Ellos hicieron su gato y su mariposa. Claro que lo hicieron a partir de una consigna y con la presencia de otros niños; quienes opinaban sobre los dibujos tanto de los suyos como de los otros. Podría decir en mayor o menor medida que las creaciones finales fueron una construcción social.

Para complementar y poner un punto provisional a este primer intento trasladé un pequeño párrafo del apartado *La educación artística en la educación preescolar* para dejarlo como el eslabón que uniría las siguientes reflexiones en torno a la experiencia plástica y su relación con las experiencias corporales generadas por la *Propuesta de movimiento creativo y danza*:

Más todavía. Hay otra aportación implícita en la educación artística que es preciso explicitar: los lenguajes artísticos son herramientas para el desarrollo integral del ser humano. Poseen la potencialidad de resguardar la integridad del ser humano como alguien que aprende sintiendo, que piensa emocionándose, que se emociona pensando. El arte deriva del contacto sensorial con el mundo. De sentidos que piensan. Sentidos que imaginan lo posible. La construcción de nuestra conciencia pende de ellos (Eisner, 2004: 18).⁶⁰

Así dejé constituido el inicial acercamiento a lo sucedido con los dibujos de los niños. La subsiguiente parte, es decir, el segundo acercamiento acontece ahora. Trataré de ampliar la cuestión de la construcción de significados y su relación con lo sentido y lo pensado que tal vez aporte una tonalidad interesante a la interpretación de la realización de los dibujos de los niños.

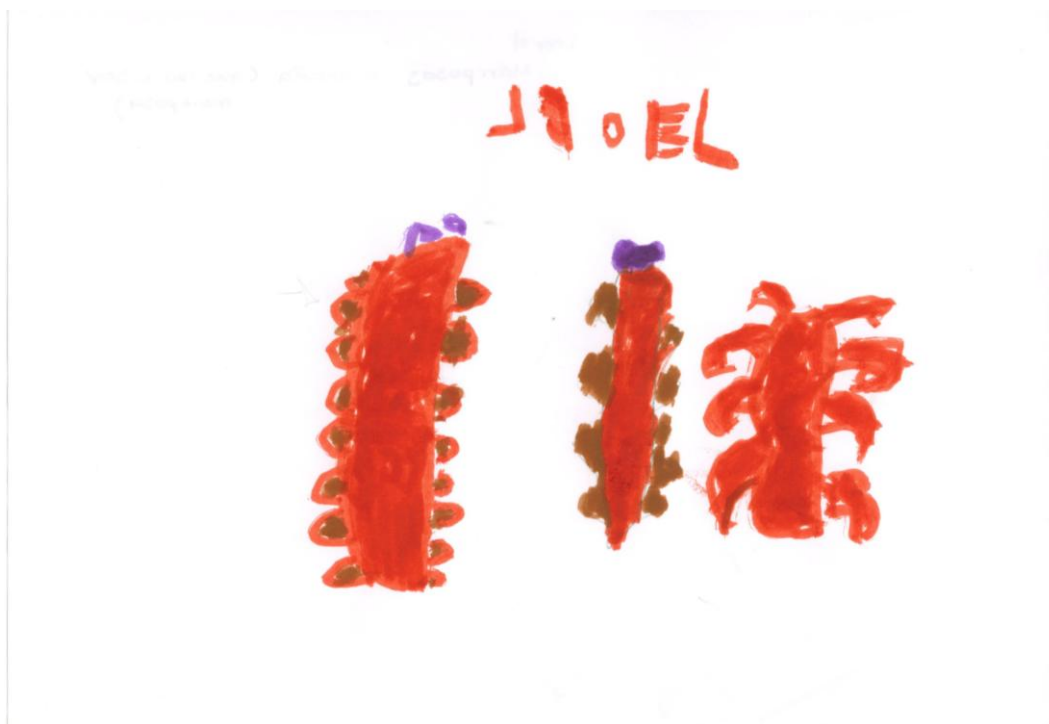
En el texto *Filosofía de la imagen* (2007) Fernando Zamora nos insta a considerar el mundo de la imagen como un modo de pensar el mundo. Un modo que se va *configurando* según lo vamos materializando (Zamora: 2007: 170).

[Las imágenes] pueden ser, en *sí mismas*, pensamientos, emociones o sensaciones que se configuran visualmente, no “traducciones” visuales de ideas o emociones que existirían “interiormente” y anteriormente (Zamora, 2007: 138).

⁶⁰ El apartado forma parte del capítulo 3 y lo escribí a partir de las aportaciones de Elliot Eisner (2004) *El arte y la creación de la mente...*

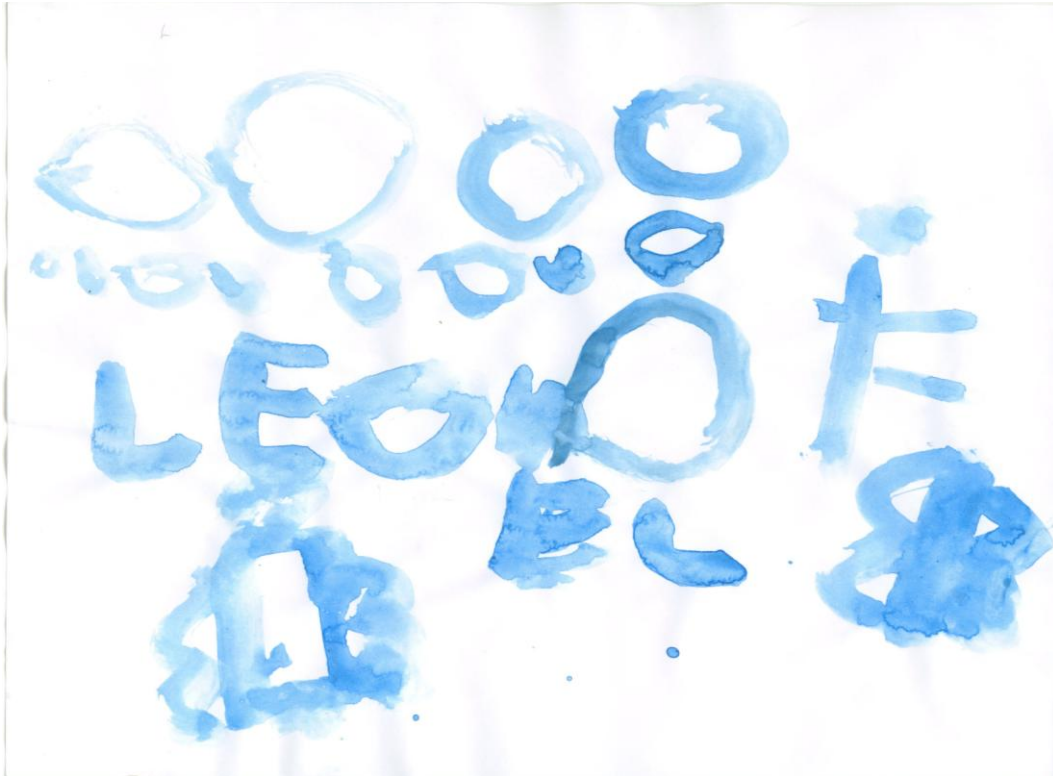
En otras palabras, cuando queremos expresar algo con imágenes no estamos meramente reflejando una imagen que está lista para ser plasmada. Cuando pensamos en imágenes le estamos dando forma a algo inédito. Conformamos. Desde esta posición, podría ser que al pedir a los niños que hicieran un dibujo los enfrenté a la tarea de pensar a la mariposa y al gato en imágenes. A materializarlas.

Aquí cabe recordar que hubo una variación de consignas para la realización de los dibujos. Para la mariposa tan sólo les pedí que se acordaran de la historia y que hicieran un dibujo de ello. Algunos lo expresaron verbalmente y luego hicieron su dibujo. Otros no hablaron y sólo realizaron el dibujo. Para el gato, las consignas fueron similares con algunas diferencias. Pedí que antes de que hicieran su dibujo me mostraran corporalmente lo que iban a dibujar. Por ejemplo, varios de ellos eligieron la parte en la que el gato salta para atrapar burbujas. Entonces les dije que podían dibujar al gato saltando o a ellos saltando como el gato. Muestro los dibujos de Yeo y Dai.



Yeo Mariposa

En el dibujo de la mariposa Yeo dibuja tres figuras. Las dos primeras se refieren a la mariposa. La tercera debido a que las alas son más grandes ya no le parecen una mariposa sino una araña.



Yeo gato

En el segundo dibujo, elige pintar la situación imaginaria del gato que atrapa burbujas. Hace varias formas circulares y luego dos mariposas en la parte inferior, cada una en un extremo. Su nombre queda en el centro.

Por otra parte, Dai en el dibujo de la mariposa, se dibuja a sí mismo volando, después agrega el piso y las ventanas del salón de cantos y juegos.⁶¹



Dai mariposa

En el dibujo del gato, Dai vuelve a dibujarse volando. No dibuja nada del gato Las herramientas cambiaron pero no su intención representativa. La mariposa persiste.

⁶¹ Este dibujo, junto con los dibujos de Olin y Omi , fueron los que me guiaron para que en la realización del dibujo del gato, la consigna incluyera la posibilidad de dibujarse a sí mismos moviéndose como si fueran el gato.



Dai sin gato

¿De qué *hablan* los dibujos de Yeo y Dai? Dai parece relatar su experiencia corporal *como si* fuera mariposa mientras que Yeo configura la imagen de la mariposa como tal, traza las formas que él ha identificado en las mariposas: un cuerpo central, unas alas y unas antenas. En otras palabras, ambos se refieren a las imágenes sólo que hacen elecciones distintas para *hablar* de ellas. ¿Qué ocurre cuando tratamos de pensar en imágenes algo? Considero que Elliot Eisner (2004) aporta un aspecto significativo al respecto. Este autor indica que al trabajar un lenguaje artístico inscribimos una idea evanescente. La representamos.

La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la inscripción (y empleo este término

metafóricamente) como la idea o la imagen se conservan; sin duda, nunca en la forma exacta en la que se haya experimentado originalmente, pero sí en una forma perdurable: se pinta un cuadro, se escribe un poema, se recitan unas líneas, se compone una pieza musical (Eisner, 2004: 22-23).

Al materializarla, al representarla, es mostrada y dicha de una forma que implica una manera de ver y no ver al mismo tiempo: “[...] supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar.” (Eisner, 2004: 25) Es decir, al elegir una manera de representar dejamos fuera no sólo otras múltiples cualidades del mundo sino otros modos de representarlo (Eisner, 2004: 26). Por otro lado, para el autor la representación es algo que se va conformando.

El proceso de representación se parece más a conversar que a grabar unas palabras en una cinta. Las ideas y las imágenes, más que planos o programas de acción que detallan unas instrucciones específicas y unos destinos concretos, son como puntos de embarque. Una vez en alta mar, la nave sigue las corrientes del océano, que también ayudan a fijar el rumbo (Eisner, 2004: 24).

No hay un rumbo fijo desde el principio o como diría Zamora no hay una traducción a lo visual. Es una configuración que va sucediendo. Cuando Yeo quiso dibujar la tercer mariposa las alas cambiaron de tal forma que parecían más unas patas. Entonces él dice *“Es una araña”*.

En el proceso de trabajar con el material, la obra misma desarrolla su propia voz y contribuye a esclarecer la dirección. El creador es guiado por las formas que surgen y, a veces, hasta sucumbe a sus exigencias. Durante el proceso de creación se encuentran oportunidades que no se habían previsto al empezar la obra, y estas oportunidades expresan con tanta elocuencia la promesa de unas posibilidades incipientes que se siguen nuevas opciones. Dicho en pocas palabras, la obra concede a su creador una recompensa esencial en todo trabajo creativo: la sorpresa (Eisner, 2004: 24).

A pesar de que Eisner parece referirse al proceso creativo del artista, eventos similares suelen ocurrir cuando los niños dibujan. Emprenden otros proyectos tras tropezarse con algún efecto o forma no prevista.



Lim gato

Lim inicia el dibujo por el pelo del gato que es una formación alargada hecha de varias pinceladas. Tiene cuatro “pies” formados por cuatro líneas y formas circulares en los extremos. Y una cabeza. Es un dibujo similar a una figura humana y está hecho a partir de las observaciones que Lim hacía del mismo. Es decir, pintaba una parte y expresaba verbalmente la siguiente parte antes de trazarla. Lim va haciendo su dibujo. Lo va configurando.

Hasta aquí he esbozado el asunto de cómo se vincula *lo pensado* con la expresión plástica. *Lo sentido* ha estado presente pero hace falta *resaltarlo*. Iniciaré aludiendo a los sentidos como tales, es decir, a lo sensorial. Recupero la segunda parte del párrafo que trasladé anteriormente para desarrollar este aspecto:

El arte deriva del contacto sensorial con el mundo. De sentidos que piensan. Sentidos que imaginan lo posible. La construcción de nuestra conciencia pende de ellos. (Eisner, 2004:18)

Dicho de otro modo, previo a la representación de las cualidades percibidas del mundo, ocurre un proceso sensorial que nos posiciona frente al mismo. Eisner sostiene que “los sentidos son nuestras primeras vías a la conciencia.” (Eisner, 2004: 18); y aclara “[...] el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores[...]. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.” (Eisner, 2004: 18-19)

Desde que nacemos estamos en contacto sensorial con el mundo, un particular mundo en el que nuestros sentidos van constituyéndose culturalmente. Poco a poco aprendemos que las diversas cualidades del mundo pueden ser congregadas en un nombre, en un concepto, al tiempo que aprendemos que otras cualidades no lo tienen. ¿Qué sucede con esas cualidades tanto las nombradas como las que no?

Desde el punto de vista de Maxine Greene “somos arrojados al mundo como seres corpóreos que tratan de entender.” Sentimos al mundo, lo vemos, lo tocamos, lo olemos, lo saboreamos. El mundo nos genera sensaciones y constituimos nuestros paisajes primarios, prerreflexivos (Green, 2005: 117). Paisajes en los que organizamos “ [...] perceptiva e imaginativamente nuestras experiencias vividas” (Greene, 2005: 117).

Al parecer se trata de un mundo sentido en el que la reflexión no ha ocurrido aún. El mundo se ve y se va constituyendo sin nombrarlo. Para abundar sobre ello, Greene se refiere a la primacía que Merlau-Ponty da a la percepción como un *logos incipiente*. Extraigo la cita del autor tal como ella la introduce en su texto:

[...] nos enseña, más allá de dogmatismos, las condiciones verdaderas de la objetividad misma, [...] nos convoca a las tareas del conocimiento y la acción.
(1964, p.25)

Así este *logos incipiente* podría ser un extrañamiento frente al mundo que nos impulsa a tratar de entenderlo. Y no se trata tan sólo de formar conceptos, se trata de actuar en el mundo. De estas argumentaciones extraigo que entonces quizá el mundo se configura dos veces al menos, primero al percibirlo, que en mi discurso lo estoy equiparando a sentirlo, y después cuando le damos un nombre. O según Eisner, cuando lo inscribimos. Y siguiendo en la misma perspectiva, lo que significa que hay una parte de ese mundo que queda fuera del nombre, de la representación.

Regreso un poco con Greene, para precisar que esos paisajes prerreflexivos le interesan particularmente en relación con la experiencia con el arte. Para la autora el arte puede generar un regreso hacia las formas de la infancia, para renovar la forma en que la vivimos y la recordamos, lo que derivaría en una posible conmoción que nos llevaría emprender nuevos proyectos. Uno de los sustentos de esta propuesta es que la percepción siempre es incompleta.

[...] la percepción siempre se produce desde un ángulo de observación concreto dentro del mundo vivido (y, por tanto, nuestros esfuerzos por captar la realidad están siempre condenados a ser incompletos), nos sentimos llamados a emprender toda clase de iniciativas que interrelacionan las perspectivas en un todo más o menos coherente (aunque inconcluso) (Greene, 2005: 118).

¿Podría ser que a eso se refiera Eisner cuando expresa que una idea representada no será *nunca en la forma exacta en que se haya experimentado*? O de otro modo ¿el mundo sentido estará siempre abierto para ser inscrito en múltiples representaciones y por ello cada representación será incompleta? Quizá haya un mundo prerreflexivo que permanecerá como tal. En otras palabras, una parte de las experiencias vividas quedará evanescente aunque virtualmente susceptible de ser sugerida por la representación. ¿Cómo es esto posible?

Me centraré en la experiencia con el arte para abordar esta cuestión. Por un lado, Eisner indica que el arte nos invita a prestar atención a ciertas cualidades. A identificar la percepción (2004:22). Por otro lado, tanto Greene (2005:190) como Jauss declaran que el arte puede llevarnos a cuestionar nuestros hábitos (2002: 65-66)⁶² A renovar nuestra mirada.

Para estos autores el arte intensifica la experiencia cotidiana y la vuelve extra-cotidiana. Nos lleva más allá de lo conocido. O hace que lo conocido se renueve. Y aunque se refieren a la experiencia de percibir las formas artísticas creadas por otros, el supuesto –sugerido por Maxine Greene- es que tal experiencia es susceptible de ocurrir también cuando trabajamos con los *materiales crudos* del arte. En el apartado *La experiencia estética y los lenguajes artísticos...* mencioné que estos materiales en esencia podrían ser el movimiento y el sonido. Y completé expresando que estos materiales crudos se transforman en otras expresiones humanas:

Sonido que deviene en voz, en palabras, en lenguaje, en poesía. Movimiento que deviene en gesto, en danza, en dramaturgia, en pintura.

Y agregué:

⁶² Las citas al respecto están incluidas en el apartado *La experiencia estética y los lenguajes artísticos en la escuela preescolar*, que pertenece al capítulo 3.

En este sentido, acercar a los niños a los lenguajes artísticos por medio de la exploración con tales materiales permite a los niños desarrollar su sensibilidad hacia las posibilidades expresivas de los mismos. En primera instancia, se trata de que el niño juegue y experimente con ellos. Pero no sólo eso, esta exploración y juego implicaría al mismo tiempo producir un cierto conocimiento concretizado en un cierto objeto, algo no dado, algo que va sucediendo. Algo creado

Ahora reelaboro lo dicho. Estos materiales pueden proveernos la posibilidad de *hablar* de algo utilizando unos medios distintos al lenguaje verbal discursivo. De entrada implica jugar con las posibles maneras para decir lo que queremos *decir*. Se trata de encontrar con esos materiales crudos la manera más cercana a las cualidades que deseamos distinguir. Averiguar qué es lo que el material nos permite *decir*. Al trabajar con los materiales crudos del arte nos acercamos a otros lenguajes, a otros procesos imaginativos que nos llevan más allá de lo antes realizado. Es pues un acto imaginativo que inscribimos en un material. ¿Cuáles fueron los materiales crudos del arte con que los niños jugaron?

En esencia podría argumentar que fue el movimiento. Los niños fueron convocados por las situaciones imaginarias de la mariposa y el gato para moverse. Se acercaron al lenguaje de la danza cuando en distintos momentos se *probaron* las imágenes por medio de los conceptos de movimiento del LOD. Más tarde cuando les solicité recordar esas situaciones en una hoja de papel, el movimiento dejó tras de sí gestos gráficos prendidos de dos herramientas: plumones y acuarelas. Sólo que *ahí* el movimiento estaba orientado por otro lenguaje: el de la imagen configurado por formas y colores. Los niños haciendo uso de las herramientas expresaron algo acerca de la mariposa y el gato, hicieron un dibujo -aunque no todos ya que algunos hicieron algo distinto- pero no lo hicieron sin la mediación de los otros.

El asunto que ahora quisiera plantear se relaciona con lo que ocurre cuando observamos lo creado y para ello, recupero el asunto de la construcción social o

intersubjetiva de los dibujos que brevemente mencioné al principio del apartado.⁶³ Hay algo que ocurre cuando miramos lo que hemos hecho o han hecho los otros. Aprendemos a mirar distinto, notamos ciertas cualidades no percibidas antes. Cuando Yeo hace dos mariposas rojas, uno de los niños hace una observación acerca de las alas. Es posible que por eso Yeo decida hacer más grandes las alas de la tercera. Finalmente el resultado lo lleva a decir que es una araña. Olin le pone piso a su dibujo cuando escucha que Dai lo hace. Asimismo Dai al observar el cabello que le ha puesto Olin al dibujo de sí mismo le dice que es *pelo de niña* yo le expreso que los niños también tienen cabello largo y señalo a Omi quien tiene cabello lacio de tamaño mediano. Dai lo mira y no dice nada más. En cierta medida los niños fueron cambiando sus dibujos después de escuchar lo que otros decían de los mismos. A lo mejor, tal y como lo indiqué al referirme al movimiento de los niños durante las sesiones, la presencia de los otros inaugure diálogos.



Olin girando

⁶³Y que también mencioné en el texto *La experiencia estética y...*

Desde el punto de vista de Eisner (2004), una representación es un diálogo debido a que hace público lo privado. Al ponerlo ante la mirada de los otros, de algún modo nos cuestiona. El otro hace algo que yo no entiendo, o que no reconozco, que me gusta o me disgusta. Algo que me hace mirar lo que no había mirado o siquiera imaginado. Como diría el mismo Eisner, el arte *puede* lentificar la percepción y “[...] experimentar de manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente” (2004: 28).

Y enfatizo *puede* debido a que no necesariamente es así, ya que, según Maxine Greene, se requieren “compromisos apreciativos” con las artes para habilitarnos en “[...] notar lo que está ahí para ser notado [...] y concebir [en ellas] variados significados [...]” (2004:16).

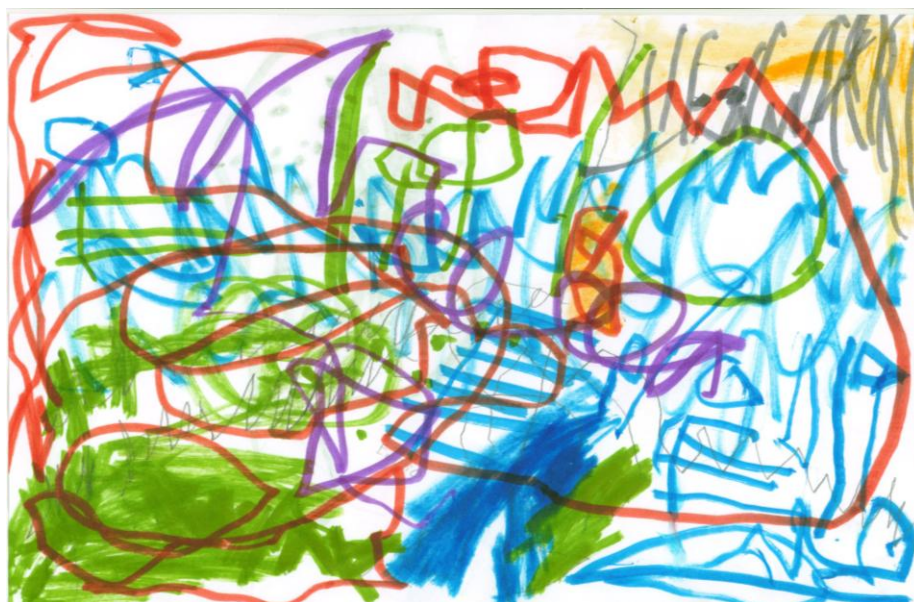
Es probable que los niños al trabajar rudimentariamente con los lenguajes artísticos de la danza y la plástica hayan lentificado su percepción al atender tan sólo al movimiento de sus cuerpos y a la configuración de la imagen. Crearon y observaron. Probaron hablar con otros lenguajes y escucharon a los otros por medio de esos lenguajes. Se comunicaron. Muestro el dibujo de Omi a consideración de lo dicho.



Omi girando

Omi permaneció junto a las paredes la mayor parte del tiempo, sin embargo se dibuja girando atrapado por el viento. El fue en esencia un observador del movimiento pero un creador al dibujar. En su dibujo es relevante notar cómo representa al viento, cómo hace aparecer lo invisible: es una línea curva que cruza su cuerpo. Por otro lado, Omi realiza su dibujo al mismo tiempo que Olin y Dai, quienes se dibujaron también a sí mismos en la sesión del dibujo de la mariposa. Es probable que la presencia de los otros niños lo haya llevado a dibujarse a sí mismo. Asimismo pudo ser que al observar a los demás niños durante las sesiones, el movimiento y el relato de las acciones de la mariposa haya *resonado* en su cuerpo.

Pero no todos los niños conversaron sobre sus dibujos o no parecían relatar algo al respecto de las situaciones imaginarias de la mariposa y el gato. ¿Cómo podría entender estos dibujos en la ausencia de la palabra y la imagen figurativa?⁶⁴ ¿De qué otro modo podría leer sus dibujos? Expongo los dibujos de Moi, Nae y el primer dibujo de Lim.

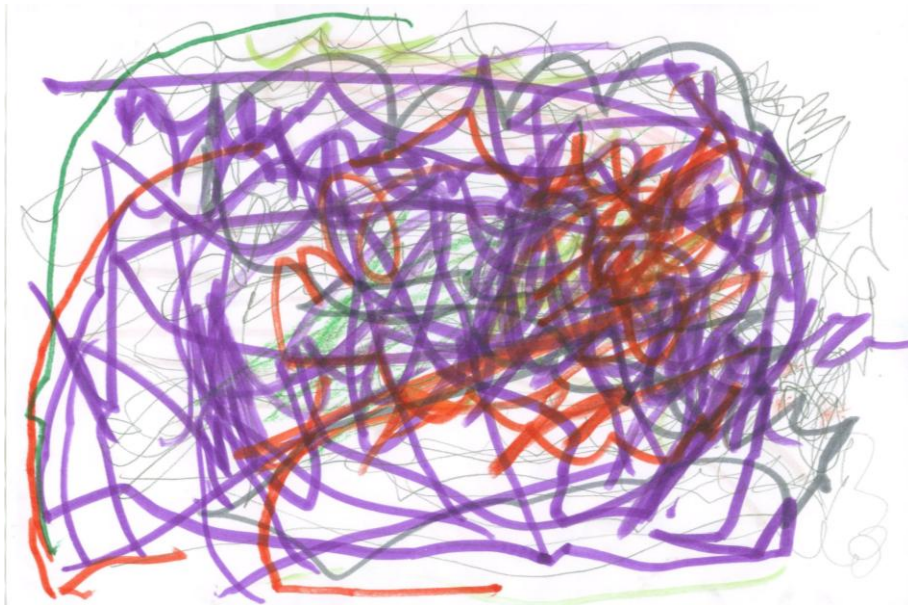


Moi escaleras sucias

⁶⁴ Me refiero a que existen ciertas formas que podemos "leer" debido a que se parecen a la que pretenden representar. O que en cierto sentido hemos aprendido a reconocer en esas formas determinadas figuras.



Nae gusano



Lim líneas

En este paraje acudo nuevamente a Aucouturier (2004) y su concepto de la *representación de sí mismo*.

La representación de sí mismo es una estructura con una permanencia basada en la continuidad temporal de la unidad de placer interiorizada y es la

consecuencia de la continuidad del placer de las transformaciones recíprocas vividas en las interacciones con el entorno; una estructura permanente que se ha ido constituyendo simultáneamente al «objeto madre», durante el periodo preverbal (Aucouturier, 2004: 125).

Evoco algunas cuestiones ya tratadas en *Cuerpo imaginado* que ayudaran a redondear la representación de sí mismo a la que se refiere Aucouturier. Según el mismo autor, el diálogo tónicoafectivo que se establece entre la madre y el bebé genera en el niño el sentimiento de tener un cuerpo que fundamenta la intuición de sí mismo. A su vez este incipiente sí mismo implica para el niño perder al «objeto madre», que buscará imaginariamente para recuperarlo. En otras palabras, la representación de sí mismo se constituye a partir del sentimiento de la pérdida del objeto madre o para decirlo de otro modo, de ser un cuerpo separado, uno diferente al de la madre. Por otro lado, de este acontecimiento de separación emergerán los fantasmas de acción que podrán ser expresados por vía motriz en acciones simbólicas. Y en otro tipo de registros simbólicos como el dibujo.

Todas las representaciones simbólicas del niño, incluso las que pueden parecer más lejanas, como las identificaciones, pueden considerarse como formas de representarse, para «hablar de uno mismo» (Aucouturier, 2004: 126).

¿Los dibujos de Nae, Moi y Lim «hablan de sí mismos»? ¿Qué dicen sus dibujos? Intentaré dar una posible respuesta relatando algunas circunstancias que rodearon la realización de los dibujos. Asimismo resalto algunas de las cualidades de los mismos. Inicio con Moi. En su primer dibujo predominaron las líneas que van en distintas direcciones. Cuando le pregunté por lo que estaba haciendo, me respondió “escaleras sucias” y continuó trazando líneas. En el segundo dibujo Moi ocupa tan sólo un lugar de la hoja y hace una forma circular.

¿Qué pasó con Lim? Algo similar ocurre con el primer dibujo de Lim, quien al preguntarle por su dibujo no me dijo nada. Yo le hice una observación diciéndole

que eran líneas. Al terminar el dibujo le pregunté nuevamente. Ella respondió algo similar a “líneas”.⁶⁵ En el segundo dibujo –ya descrito-, forma un gato similar a una figura humana. ¿Y Nae? De él sólo tengo el dibujo que corresponde a la sesión de la mariposa. Nae traza líneas con el plumón como si iluminara distintas partes de la hoja. Al inquirir sobre su dibujo, me dice “un gusano” y continúa trazando. En Lim y Moi ocurre un cambio substancial entre la mariposa y el gato. ¿Qué fue lo que pudo haber sucedido entre un dibujo y otro en el caso de Lim y Moi? Por el momento dejo pendiente a Nae

De acuerdo a Aucouturier, la forma redonda es una manera de representar la unidad del sí mismo. La continuidad del placer de las transformaciones recíprocas. De algún modo, es la manifestación del proceso de separación de la madre, de la individuación.

La forma redonda cerrada preservada con tenacidad es la constatación de que el niño ha conseguido una representación continua de sí mismo a pesar de los momentos dolorosos inevitables que [el niño] ha tenido que afrontar en sus dos primeros años (Aucouturier, 2004: 125).

En la sesión del dibujo del gato, Moi hace una forma redonda, a la que rellena de color. Lim hace un gato con cabeza redonda y ojos. ¿Se trata de la representación de sí mismo? Es probable que sus dibujos relaten la transición hacia esa representación de sí mismos; que la aparición de la forma redonda sea la manifestación de la posibilidad de jugar simbólicamente o de haber jugado simbólicamente, del como si. Finalmente, como lo expresé en *Cuerpo intersubjetivo*, la imagen del gato fue vivida por los niños con mayor intensidad corporal. Quizá antes de representar espontáneamente formas figurativas o hablar de sus dibujos necesitan pasar las imágenes por el cuerpo. O sencillamente imaginar y vivenciar corporalmente cualquier imagen. O tal vez Lim y Moi no habían tenido aún la experiencia de ser uno. Después de todo, Moi era *aguado* y

⁶⁵ El lenguaje oral de Lim y Nae era poco inteligible debido a diversas fallas articulatorias.

Lim *pasiva*. Ambos dependían de otro para moverse. Tal vez las sesiones de movimiento y la oportunidad de hablar de sus experiencias o de sí mismos por medio del dibujo y el lenguaje oral les haya ayudado a sentirse contenidos.

La representación de sí mismo es un continente psíquico que se mantiene en el campo de lo no consciente, del preconscious. Se trata de una contención activa indispensable para el placer de ser uno mismo, de soñar, de imaginar y de pensar (Aucouturier, 2004: 126).

En la propuesta de *Educación vivenciada* de Aucouturier y Lapierre (s/f), los niños tienen que vivir cualquier noción, relación o situación en acciones motrices espontáneas antes de ser capaces de expresarlas simbólicamente de diversas maneras.

Y ¿qué pasó con Nae? No tengo un segundo dibujo de Nae para especular con respecto a la aparición de la forma redonda, sin embargo, es preciso recordar los saltos repetidos y las caídas, expresión, según Aucouturier, de la *afirmación de sí* y de una *separación bien asumida*. De ser él mismo a pesar y gracias a las transformaciones corporales.

En este punto y antes de finalizar este apartado, me parece necesario detenerme para rehacer lo dicho hasta aquí. Por una parte, los dibujos de los niños podrían ser la huella de un proceso que transita entre la experiencia y la reflexión de la misma. Tentativamente he sostenido que los niños encarnaron imágenes en el cuerpo y después hablaron de esa encarnación al dibujarla. O por otra parte, como en el caso de Omi, quien se dibuja a sí mismo girando sin haber girado, los dibujos podrían significar una vía de acceso al cuerpo. A la vez, está la consideración de que los niños hubieran materializado en el dibujo algo de su experiencia corporal, atrapando en una imagen lo evanescente.

En esta dirección, el dibujo aparece como un apunte de experiencia, el recuerdo palpable de lo vivido, la memoria abierta que puede eventualmente llevarnos de

regreso a la experiencia, no sólo la a nuestra sino a la de otros. En otras palabras, tal como lo entiendo se trata del dibujo como una manera de pensar lo sentido y de sentir lo pensado. Lo sentido como ese logos incipiente en el que las cualidades destacan antes que los nombres o las configuraciones. Ese antes en el que nuestra mirada se renueva porque vemos desde otras perspectivas. Lo pensado como una manera lenta de irle dándole nombres a lo sentido, de configurarlo, meditarlo. De esta manera, lo sentipensado es una forma de orientarnos en el mundo, de entender el mundo, de constituirlo pero no solos sino intersubjetivamente. Lo sentipensado a su vez atado a nuestra historia. Atado a nuestro cuerpo, a nuestros diálogos tonicoafectivos. Atado a lo posible y a lo prohibido contenido en la imagen corporal.

¿De qué manera lo sentipensado resuena en la imagen corporal, es decir, transforma lo posible y lo prohibido? Dolto (1986) nos dice que cualquier lenguaje puede actualizar a la imagen corporal. Al parecer los dibujos de los niños resonaron en esa imagen de alguna manera, ¿transitoria o permanentemente? Esa es una cuestión a profundizar.

Por otra parte, y como complemento es relevante mencionar las herramientas que los niños utilizaron para hacer su apunte sentipensante. En el primer dibujo disponían de un útil con el cual podían utilizar mayor fuerza y continuar trazando sin detenerse: el plumón. En cambio, para el segundo, contaban con las acuarelas que demandaban menor fuerza de detener el trazo para mojar el pincel –muy delgado-, además de tener que hacerlo con cuidado de lo contrario no podrían llenarlo de color. Así, el plumón podía ajustarse con mayor facilidad a trazos impulsivos mientras que la acuarela requería conducirse con mayor prudencia. Si hiciera una comparación con las imágenes de la mariposa algo similar podría decir. Mientras la mariposa demandaba mayor control en los movimientos de aleteo, el gato podía prestarse muy bien a expresiones impulsivas, como arañar y maullar-gritar y gatear. Lo paradójico es que les pedí que dibujaran con plumones

a la mariposa y con acuarelas al gato. Aquí las dejo tan sólo como cuestiones a meditar.

Termino pues subrayando que más que en *Cuerpo imaginado* y *Cuerpo intersubjetivo* los *quizá*, los *podría ser*, los *tal vez*, aparecieron con mayor insistencia en este *Cuerpo sentipensante* que *juzga* su experiencia vivida. Asumo que al estar centrada mi atención en el movimiento creativo y la danza, el dibujo fue al principio menos cuestionado por mí y por ello el que más dudas ha desatado. Así pongo un *punto* provisionalmente final y queda como una de las miradas que hasta aquí he *configurado*. Como colofón expongo el dibujo de Olin para representar tal *punto*, que espero cierre y abra a la vez.



Olin atrapando burbujas

4.4 Reflexiones sobre la *Propuesta de movimiento creativo y danza*: el regreso de la mirada

Se sintió jugar
Y exclamó: ¡ Soy dos!
Hay uno que juega
y otro que lo sabe;
uno me ve jugar
y el otro me ve mirarlo....

Fernando Pessoa⁶⁶

Más que en los anteriores capítulos o tal vez a causa de haberlos constituido, contemplo este apartado como el territorio en el cual lanzo la mirada hacia la propuesta que encarné o traté de *probarme*. Es decir, tal como los niños podría entenderla como una imagen a la que entrelacé mi historia, mi presente y mi futuro. Trato pues de moverme de lugar y buscar un nuevo posicionamiento desde el cual interpretarla. Es un ejercicio de regreso hacia lo ocurrido para ponerle otros nombres o maneras de entender las experiencias vividas desde mi particular lugar como docente. Es tal vez la búsqueda del *logos incipiente*:

Precisamente porque reflexionamos sobre el pasado cuando explicamos nuestras historias, tenemos la posibilidad de recuperar el *logos incipiente*, es decir, nuestra mente tal como era justo antes de que emergiera de lo percibido y lo vívido y empezara a abstraer (Greene, 2005: 120).

Para iniciar la búsqueda traigo a revisión un acontecimiento que *emergió* durante las primeras sesiones y me generó cierta dosis de ansiedad⁶⁷ y duda. En mi cuaderno de notas de campo quedó registrado así⁶⁸:

⁶⁶ Fernando Pessoa. *Infancia sin fin. Fragmentos de la infancia*. México, el naranjo, 2006.

⁶⁷ Este tema lo abordé en un texto denominado *La reconstrucción de la Propuesta de movimiento creativo y danza* que fue un ejercicio reflexivo relativo a la elaboración de las categorías de análisis.

⁶⁸ En un apartado al que llamé Primera impresión antes del video -me refiero a que no había revisado la videomirada de ese día.

Para mí sobresale la “intensidad energética” del grupo. Me siento en un mar de energía que se expande y en el cual se pierde mi voz y la intención planeada.
(Sesión 2/ 19 de octubre)

Sentía algo que provenía del grupo y se desbordaba. Algo expresado en sus voces y su cuerpo. Los niños hablaban y se movían generando incertidumbre en mis acciones, no sabía cómo reaccionar ante lo que sentía y observaba. Como resultado de tratar de entender qué había pasado recordé algunas ideas relacionadas a la expresión motriz y la impulsividad. Así llegué al terreno del inconsciente expresado en la noción de *fantasmas de acción* de Bernard Aucouturier (2005), ya mencionado en *Cuerpo intersubjetivo* No abundo más al respecto. Tan sólo reafirmo que este supuesto me ayudó a teorizar sobre lo ocurrido en el mundo empírico.⁶⁹ Por otra parte, igual de significativo fue la aparición de mi propio inconsciente puesto en escena, según lo señala Islas, en Cámara e Islas (2007).⁷⁰

La organización de la clase es la personalidad misma del docente; su inconsciente, la manera en que vive su cuerpo, según sus preferencias en el uso de los espacios, los tiempos y los ritmos; su manera de relacionarse con los otros (p. 256).

Me daba cuenta de que en la propuesta de movimiento estaba jugando un papel relevante el inconsciente de todos los ahí involucrados. Que la imagen corporal teorizada parecía resonar en el mundo empírico o al menos esa era una manera de entender lo que no comprendía. La propuesta abría por medio del movimiento diálogos inconscientes no del todo comprensibles pero presentes.

[...] las concepciones y planeaciones pedagógicas, hasta [...] los métodos más estructurados racionalmente [...] pueden tener resultados imprevistos, sin que

⁶⁹ Es posible que ahí emergiera lo que más tarde denominé *Bullicio del movimiento*.

⁷⁰ Hilda Islas “Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del Método Leeder” En E. Cámara e H. Islas. (2006) *Pensamiento y Acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana*. México: CONACULTA, INBA, Tecnológico de Monterrey

esto pueda explicarse sólo en términos de la planeación pedagógica. Y es que, efectivamente, hay cuestiones psicoafectivas y relacionales que condicionan el aprovechamiento instrumental del cuerpo.⁷¹

De este modo, la planeación hace demandas o abre espacios en los que el cuerpo tiene algo que decir. Es un cuerpo con su propia historia encarnada en cada parte del mismo. Cuando le pedimos al cuerpo que se mueva, le pedimos que lo haga también esa historia. Rudolf Laban (1987: 29) nos dice que las personas tenemos ciertas preferencias por los factores del movimiento o esfuerzo que en parte son resultado de la influencia del entorno en los primeros años. Nos movemos en el mundo de acuerdo a esas preferencias. Aunque en ciertas situaciones intentemos modificarlas.

La realidad es que el hombre puede disfrazar su naturaleza de esfuerzo, al igual que sus patrones de esfuerzo en cierta medida. Tal disfraz o encubrimiento podrá engañar solamente a una persona que no sea observadora, si bien la puede dejar con la vaga sensación de que hay algo raro. Esta sensación es el resultado de la observación que no alcanza un grado de conciencia total. Cualquier esfuerzo de otra persona que sólo perciben principalmente nuestros ojos u oídos, causa una reacción de esfuerzo, que puede, no siempre, resultar en un movimiento visible o audible de bastante fácil percepción. El contra-esfuerzo puede tener dos aspectos: ser similar, o disímil, al esfuerzo que causa la reacción (Laban, p. 185-187).

En otras palabras, nuestro cuerpo genera reacciones en los otros cuerpos. Reacciones que no podemos entender del todo pero que percibimos. Nos dejan sensaciones a las que no le ponemos nombre pero actuamos en consecuencia. Quizá sea el territorio del logos incipiente. Esto pudiera significar que nos orientamos en el mundo paralela y alternativamente tanto por medio de lo que somos capaces de nombrar como por lo que aún no hemos nombrado. Entre el

⁷¹ *Ibíd.*, p. 252 Aunque las autoras se refieren a una clase de danza profesional, considero que es factible de que esto ocurra en cualquier clase en la que el cuerpo esté al centro de la mirada educativa.

cuerpo de los niños y el mío mediaban consignas que eran debatidas por nuestras preferencias, nuestras historias.

Con estas ideas me deslizó hacia la exploración de otras cuestiones por las que aposté al diseñar la propuesta. Me parece que iniciar con la noción de aprendizaje significativo es un buen eslabón para continuar con el asunto del logos incipiente, que a estas alturas de la búsqueda parece ser un buen compañero y horizonte a mirar.

En la *Propuesta de movimiento creativo y danza* me referí a una perspectiva de aprendizaje significativo, en la que enfatice la cuestión de la persona total. Argumenté brevemente que cualquier aprendizaje es mediado por el cuerpo. Ahora quisiera matizarlo teniendo en cuenta las ideas previas. Reorganizo. En el *cuerpo sentipensante* pensé a los sentidos como pensantes y no como meras sensaciones inconexas. En esta dirección implicaba que el cuerpo configura algo que no tiene un nombre pero sí un sentido, una organización, lo que acontece después es la posibilidad de representarlo, de significarlo, es decir, de transformarlo en entendimiento. Las experiencias vividas pueden ser entendidas, conceptualizadas, pero sólo una parte. De otro modo, organizamos parte del mundo en significados, los que a su vez son tan sólo referente de la experiencia pero no de la experiencia total, miramos siempre desde un lugar, por ello la percepción siempre es incompleta (Greene, 2005).

¿Cuáles son las coincidencias entre el aprendizaje significativo esbozado y el *Cuerpo sentipensante* discutido? Me parece que su punto de coincidencia está en que para ambos se trata de un cambio vinculado a las experiencias previas. Lo conocido, se transforma por experiencia. Es decir, para que ocurra un aprendizaje, la organización previa tiene que cimbrarse, de lo contrario predomina lo conocido. Lo conocido que de no moverse termina por cerrar la puerta al logos incipiente y por lo tanto, a la posibilidad de renovar nuestros mundos, y emprender nuevos proyectos. En este texto, el cuerpo sentipensante parece prometer nuevos

comienzos, así que es pues el nombre que se ajusta al aprendizaje que ocurre sin fragmentaciones del ser humano.

Transitar del *aprendizaje significativo* a nombrarlo como *cuerpo sentipensante* no es sólo un asunto de nombres, se trata de una visión distinta de cómo aprenden los sujetos. De cómo se atan y desatan nuestras miradas. Es dignificar al cuerpo físico tanto como se ha dignificado al cuerpo abstracto. Ese al que se le llama inteligencia, razón, conocimiento, significado.

¿Qué puedo decir al respecto de este *cuerpo sentipensante* frente al aprendizaje de los conceptos de movimiento y las competencias curriculares? De acuerdo con las observaciones realizadas podría decir que hubo un desarrollo de las competencias curriculares del área de danza.⁷² Al revisar cada indicador podría decir que sí, que cada niño logró un cierto nivel de dominio. No pretendo especificarlos debido a que considero que existe un tema que los subyace y que podría ser de mayor relevancia. Se trata de mirar las posibilidades del LOD, visto desde la perspectiva de Lavalle y Ferreiro (2006), para configurarse como una manera de hacer y pensar al arte en la escuela. En adelante me refiero al programa diseñado por las autoras tan sólo como LOD.

Retomo algunas ideas conformadas con relación a la educación artística posible en preescolar. Particularmente atiendo a las preguntas *qué enseñar y quién enseña*. Con relación a la primera pregunta, el LOD propone el *qué* y también el *cómo* y el *cuándo*. Nos propone una manera de enseñar el lenguaje artístico de la danza en la escuela. ¿Cómo se vincula el LOD con las competencias? o ¿Qué podría decir el LOD con respecto a las competencias curriculares? Menciono las competencias:

⁷² Me refiero a las competencias establecidas en el campo formativo de Expresión y Apreciación artísticas establecidas en el PEP 2004.

- Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música
- Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas

Vistas ahora a partir de la experiencia y los distintos momentos de reflexión, advierto que las competencias propuestas en el PEP 2004 pueden ser abordadas con el LOD. Supongo que la generalidad de las competencias permite que esto sea posible. El punto a debatir es ¿cómo entender las competencias sin una propuesta o algunos principios rudimentarios acerca de la danza? Dejo esta pregunta pendiente considerando que antes es pertinente referirme al *quién* enseña.

El LOD es un recurso diseñado para docentes no especialistas en la danza. Es decir, no es necesario ser bailarina o bailarín profesional, sin embargo, desde mi punto de vista y a partir de la experiencia vivida es pertinente hacer algunas anotaciones. El LOD convoca al movimiento no sólo de los niños sino de las docentes. Personas con ciertas preferencias de movimiento, con una historia de movimiento. Con permisos y prohibiciones encarnadas. El LOD trae consigo la imagen de un o una docente que invite a los niños a explorar creativamente los conceptos de movimiento. En especial señalo esta fase debido a que es el momento en el cual se abre un espacio de experimentación del movimiento. En la propuesta fue una de las fases que permitió a varios de los niños crear movimientos, ser corporalmente espontáneos.

Pero y si la docente no se mueve ¿sería posible guiar el proceso de exploración creativa?, ¿la voz, la mirada serían suficientes? Con base en las observaciones realizadas diría que los niños descubren que pueden hacer ciertos movimientos por medio de la imitación.⁷³ En otras palabras, la docente puede ser un recurso en

⁷³ De acuerdo a la posición de Gadamer (1991) ya mencionada en *Cuerpo imaginado*

sí misma al proponer a los niños otros movimientos no pensados, otras calidades de movimiento. Más aún la docente puede descubrir otros modos de experimentar su cuerpo y de comunicarse con los niños. Puede ser que aparezcan resonancias en su imagen corporal por medio de la apropiación del LOD, a la vez que tiene la oportunidad de configurar el entendimiento por medio del movimiento.

Reorganizo las palabras anteriores. La posibilidad de jugar con el movimiento por medio del LOD me ayudó a descubrir otras maneras de moverme, descubrir otras cualidades y darme cuenta de mis preferencias de movimiento. Hubo una resonancia en mí que proviene del juego con el movimiento, pero además que proviene de mirar a los niños jugar con su movimiento. Reitero lo dicho en otro lugar pero ahora desde este terreno: la propuesta abrió diálogos intersubjetivos que renovaron modos de mirar. Mis modos de mirar. ¿Esto es volver a estar en medio de las cosas?

Cuando estamos en medio de las cosas, experimentamos los objetos y las acciones de otras personas de manera corpórea y concreta. Y a pesar del distanciamiento y la simbolización que se producen después, las narrativas que configuramos a partir de los materiales de nuestras vidas vividas deben tener en cuenta de algún modo nuestros paisajes originales para que podamos tenernos presentes a nosotros mismos y para ser partícipes de una auténtica relación con los jóvenes. Desde mi punto de vista, en ese terreno primario (el terreno en el que estamos en contacto directo con las cosas y no separados de ellas por las lentes conceptuales de los constructos y las teorías) es en el que nos reconocemos los unos a los otros (Greene, 2005: 119-120).

Al parecer puede ocurrir un encuentro con los otros cuando momentáneamente notamos que hay algo presente que no habíamos notado. Descubrimos algo que desprejuicia nuestra mirada y genera un sentimiento de empatía o admiración en la que nos miramos como seres humanos. Desdibujamos nuestras posiciones. Tal vez ocurre por un momento, pero ocurre de tal modo que ya no podemos colocarnos en el mismo lugar sin advertir que hay algo que no habíamos visto que

le da otro sentido a las cosas. A los otros. Configuramos otros entendimientos que amplían nuestras perspectivas.

Pero el encuentro no sólo fue con los niños sino también con las docentes, la de grupo y la especialista. Ambas presentes validando la propuesta a su modo por medio de sus acciones. La docente especialista *moviendo* a niños como Nae, la docente de grupo cediendo espacio y tiempo. Ambas desde sus posiciones videograbando las sesiones. Es decir, habíamos tres docentes trabajando por un proyecto común cada una interpretándolo desde su punto de vista. En la entrevista final la docente de grupo al referirse a los cambios que observó en los niños señala:

Sí les sirvió bastante, están como más despiertos, ya hablan más, se mueven más, participan más. Al principio del año escolar entraron muy tímidos ahora hay mayor comunicación. [En el salón después de las sesiones] se ponían a platicar lo que había pasado. (*Entrevista final con DG*)

Por otra parte, la docente especialista expresa también en la entrevista final:

El hecho de haber elegido este grupo fue acertadísimo, el hacer que despertara [...] que viviera... voy más que nada a ese aspecto en donde no debemos de ser uno más sino ser yo mismo y a veces en la escuela les quitamos a los niños el yo. Entonces, es que el niño feliz el niño contento el niño que se mueve el niño que habla que opina es maravilloso; que con su cuerpo exprese lo que quiera. Cuantas veces hablamos con un adulto y no mueve ni manos ni nada ¿qué le pasa? no hay gestos. (*Entrevista final con DE*)

Para las dos, ocurrieron *despertares*. Algo nuevo que no estaba antes. Observaron cualidades. Al parecer la propuesta abrió la posibilidad de observar a los niños en esos despertares, los que después fueron nombrados. Para DG hubo

mayor comunicación mientras que para DE ¿hubo un regreso de su yo? que es tal vez el regreso o la oportunidad de vivir el *placer de ser uno mismo*.

¿Qué relación es posible notar entre los logros que ellas observaron como resultado de la propuesta y la educación artística discutida? La propuesta portaba diversas reflexiones en torno a la educación artística desde las perspectivas de autores como Elliot Eisner, Maxine Greene y Juan Acha. Acompañé al LOD de tales perspectivas. De tal manera que configuré una mirada posible. Imaginé esa mirada, en la cual los lenguajes artísticos entrañan un conocimiento singular al que sólo se accede por medio de esos lenguajes.

Cuando arribé al mundo empírico tenía una mirada que preguntaba sobre este mundo. Esta mirada me orientó en un primer momento y posteriormente, cuando regresé la mirada como ahora lo hago. Tenía un horizonte hacia el cual mirar aunque por momentos me sentí perdida. Supongo que fueron esos momentos en los cuales nada tenía nombres y todo me parecía nuevo. Recuerdo un suceso en particular en el cual me pregunté por lo que estaba haciendo, se trata de la sesión de los gatos. La reacción de los niños me desconcertó y me encantó a la vez. Lo que por otro lado, parece haber sido una constante de esta imagen, la cual llegó a la planeación de las sesiones a consecuencia de otro encanto: el *Vals del gato*.

Escuché esta pieza como resultado de la búsqueda de música para las sesiones de la *mariposa*. No la incluí en ellas pero permaneció conmigo hasta que fundó las subsecuentes sesiones. Lo acontecido con los niños ya lo he relatado en otros lugares. En fin retorno al asunto del horizonte.

Entiendo que un horizonte no necesariamente está organizado o debatido en lo discursivo teórico pero está siempre presente. ¿A qué me refiero? Antes de configurar una perspectiva de la educación artística tenía algunos supuestos en relación con la misma que me orientaban. Al discutirla con aquellos que la han teorizado renové la perspectiva. Pude ver otros aspectos, no sólo antes de

ingresar al campo de lo empírico sino durante y después de haber estado ahí. En este sentido, los logros que DE y DG notaron es posible inscribirlos en el horizonte conformado, pero también es posible debatirlos. Es decir, las observaciones de las docentes potencialmente develan otros rumbos a indagar. Y lo mismo podría señalar con relación a las competencias y a cualquier cuestión vinculada a la educación artística en la escuela.

Quisiera continuar este apartado recuperando la idea del currículo como una hipótesis de trabajo, es decir, como un supuesto a deliberar. Para ello, solicito a Maxine Greene (2005) quien ha sido una presencia constante antes, durante y después de haber llevado la propuesta al aula regular. Desde su punto de vista, si los docentes queremos ayudar a los alumnos a emprender nuevos proyectos, en primera instancia deberíamos escuchar y validar sus mundos vividos.

[...] nuestras pedagogías transformadoras deben relacionarse tanto con las condiciones existentes como con aquello que estamos tratando de generar, algo que va más allá de una situación presente. Como también dijo Sartre, ese ir más allá es lo que caracteriza a una persona; eso y lo que una persona logra hacer a partir aquello en lo que la han convertido (2005:86).

Y para ello, podría ser significativo ver al currículo como un horizonte que abre rumbos. Inaugura mundos. De tal manera, que la docencia sería una fuente permanente de hallazgos sin los cuales lo habitual y las certezas se apoderarían de nuestra vida y la vida de los alumnos. No podríamos renovar nuestros mundos vividos y en algunos casos o en muchos, repararlos.

Cuando el hábito lo envuelve todo, los días se suceden idénticos uno tras otro y lo previsible engulle toda posible apertura. Sólo cuando se somete a cuestionamiento lo que viene ya dado o lo que se da por sentado, sólo cuando adoptamos perspectivas variadas (desconocidas, a veces) desde las que mirarlo, se nos presenta como lo que es: como algo contingente según sus múltiples interpretaciones, según los múltiples ángulos desde los que observarlo

[...] En cuanto pasamos a ver las cosas que creemos que nos vienen dadas como meras contingencias, se nos abre la oportunidad de formular modos alternativos de vivir, valorar y elegir (Greene, 2005: 44).

Darnos cuenta de que podemos pensar de manera distinta lo que hacemos todos los días, nos transforma pero también a aquellos a quienes pretendemos educar. Cuando diseñé la *Propuesta de movimiento creativo y danza* esperaba que los niños pudieran transformar su imagen corporal, lo que al principio significaba ayudarlos a notar que eran capaces de enfrentar los distintos retos en la escuela. Eventualmente, este significado me llevó hacia otras especulaciones, hacia otros *cuerpos: imaginado, intersubjetivo y sentipensante*. Esperaba que la propuesta abriera un espacio en el cual los niños tuvieran un *sentimiento de ser capaces*. Lo que más tarde derivó en la noción del *placer de ser uno mismo*. Lo acontecido con la propuesta de algún modo está puesto en esos *cuerpos*.

Agregaré algunos otros puntos. La propuesta tuvo como referentes el programa de preescolar y una perspectiva de la educación artística, así como el LOD. En un inicio la organización de las fases de las sesiones estuvieron orientadas por el LOD. Como complemento agregué *una fase de expresión verbal y plástica* de la experiencia.⁷⁴ Más adelante las omití debido a que requerían un tiempo del que no disponía debido a que la *exploración creativa y organización de la frase de movimiento* lo llenaban. A su vez, decidí prescindir también de la *fase de aprendizaje de los símbolos* -que no la fase de aprendizaje o reforzamiento de los conceptos de movimiento- por la misma razón y debido a que comprendí que la propuesta estaba principalmente pensada para que los niños se movieran creativamente.⁷⁵

Otra de las decisiones que tomé se refiere al uso de material didáctico. Para las sesiones de la mariposa utilicé en la fase de *aprendizaje de los conceptos*, los

⁷⁴ Esta fase la recuperé en los espacios para dibujar a la mariposa y al gato.

⁷⁵ En el Seminario de Tesis, una de las asesoras me expresó que no olvidará cuál era el propósito de la propuesta y eso me hizo tomar la decisión de centrarme en el movimiento y la danza, más que en los símbolos de los conceptos de movimiento.

símbolos hechos en fomi de tamaño carta y el dibujo correspondiente a la situación imaginaria. Después debido a que noté que los niños no parecían interesados en los símbolos, tan sólo me quedé con los dibujos y tracé el símbolo en la parte inferior derecha de los mismos. Dejé de enfatizar el símbolo y me centré en la acción que representaba el dibujo. De este modo, tenía 6 acciones representadas en dibujos. Las cuales utilicé para guiar la *danza de la mariposa*.

Esta danza que aconteció en la sexta sesión me dejó con la sensación de que no había fluidez en la secuencia de movimientos y pensaba que algo había fallado. Con esta sensación empecé las sesiones del gato. A diferencia de la mariposa con el gato no utilicé ninguna imagen, consideré que tal vez los niños podrían hacer en esta ocasión los dibujos. Finalmente, me enfoqué en el movimiento más que en la representación de las acciones, por la razón ya expuesta.

Otros materiales utilizados fueron una funda, una almohada con alas y un tapete de fomi. ¿Cómo ingresaron a la propuesta? Empiezo con este último. Debido a que era difícil organizar a los niños para iniciar las sesiones, sugerí a la docente especialista que podríamos utilizar unos tapetes que le indicaran a los niños su lugar. La docente solicitó a los padres su apoyo para elaborarlos. Cada papá o mamá entregaría el tapete a su hijo en la escuela. La mayoría así lo hizo. Ya con casi todos los tapetes los organizábamos en el salón. Los niños cuando llegaban buscaban el suyo y se sentaban. Algunos que no estaban conforme con el lugar asignado lo cambiaban para sentarse en el lugar que querían.

La funda llegó como un material de apoyo a la imagen de la mariposa. Fue el capullo en el cual ocurrió la metamorfosis. Pedí a los niños que se flexionaran y se cubrieran con la funda. Después la funda se convirtió en las alas. En las subsecuentes sesiones se convirtió en la “cobijita” con la que se cubrían durante la fase de *enfriamiento*.

Finalmente, la almohada. Esta fue una idea que emergió de una propuesta de la docente especialista. Ella tenía planeado que las mamás y los papás de los niños con n.e.e. hicieran una almohada para regalárselas en navidad a sus hijos. Con el asunto de la mariposa y la proximidad de los gatos, ella propuso a las mamás y papás de todos los niños del grupo que elaboraran una almohada con *alas de mariposa*, la cual usarían en las sesiones que yo estaba trabajando. Utilicé la almohada para que los niños exploraran la situación imaginaria de despertarse. Luego en otra sesión les pedí que imaginaran que la almohada era una pelota con la que rodaban por el piso. Eventualmente la almohada quedó en la fase de *enfriamiento*. Los niños recostaban su cabeza sobre ella y se tapaban con la funda. Era el momento en que los gatos dormían después de tanto *maullar* y dar *zarpazos*.

El último recurso al que me voy a referir es la música. La elección de la música tuvo como criterio esencial el que pudiera generar un ambiente sonoro para las distintas fases, a excepción de la de aprendizaje de los símbolos. Así seleccioné aquellas que me parecían más acorde con las distintas imágenes. Señalo que todas las fases tenían una imagen como referente para realizar los movimientos. Con respecto a los cambios musicales, subrayo dos. Uno se debió a que para la segunda sesión me di cuenta que estaba privilegiando en el calentamiento mis preferencias de movimiento, que eran sostenidas, leves y indirectas por lo que decidí introducir música que contrastara con tales preferencias. El segundo cambio fue que en lugar de tener una música para la organización de la danza, organicé⁷⁶ un collage musical utilizando las piezas que ambientaron las exploraciones creativas.

Todas estas decisiones con relación a la organización de las sesiones y el material fueron el resultado de contingencias que dieron a la propuesta un matiz singular debido a lo que iba detectando junto con la docente especialista. Ambas guiadas por la misma propuesta. Admito que pudimos tomar otras decisiones. En este

⁷⁶ Por sugerencia de mi asesora.

sentido, la propuesta fue un horizonte que abrió otros rumbos. E instauró preguntas y deseos de emprender proyectos inéditos. De lanzar la mirada hacia otros horizontes.

Antes de emprender el viaje imaginé lo que podría pasar con los niños, eso me alertó sobre los posibles encuentros. Al revisar la bitácora de viaje descubrí que los hallazgos traían consigo otros hallazgos. He tratado de relatar la travesía con la mayor rigurosidad que me ha sido posible. En este momento me parece haber llegado a un puerto, pero dado que el viaje continúa sé que miraré este lugar con otros ojos cuando me aleje.

He tratado pues de volver a *estar en medio* de los sucesos que giraron alrededor de la propuesta de movimiento. Es posible que hayan quedado cosas sin reflexionar o que haya otras maneras de comprender lo ocurrido. De quedarse tal sensación entonces la docencia podría ser la búsqueda permanente del *logos incipiente*. En otras palabras, supongo que efectivamente como lo sugiere Maxine Greene (2005) la percepción siempre es incompleta en la medida en que percibimos las cosas desde un ángulo dejando de lado otros múltiples ángulos. Concluyo el apartado con algunas palabras de la autora complementadas con las de la docente especialista que miro pertinentes en este lugar. Espero haberlas enlazado con congruencia.

[...] las pedagogías que diseñemos deberían provocar un acentuado sentido de *agencia* en aquéllos y aquéllas a quienes enseñamos, y deberían, al mismo tiempo, habilitarlos para perseguir su propia libertad y, quizás, para transformar hasta cierto punto sus mundos vividos (Greene, 2005: 80-81).

Los niños y niñas podrían ir tomando de esas pedagogías lo que necesitan para comprender y transformar esos mundos. ¿Cómo lograr que las actividades que proponemos atiendan a tal diversidad? Imagino que es posible, imagino que podría ocurrir. Tal vez para algunos sucedió. Todavía hay trabajo por realizar.

Aquí otra vez me queda claro el conocimiento que ya está en los niños sobre el proceso del movimiento de la oruga como de la semilla y ahora el gato. Como que eso ya está establecido en ellos, lo identifican lo hablan se mueven. El hecho de la música, de verdad, ese alerta al sonido que tienen ya los niños establecido es bueno ¿no? Saben cuando se tienen que mover cuando se tienen que quedar quietos, a excepción de los niños que provocan el alboroto y bueno, sabemos que es debido a su problema de hiperactividad pero esa extensión y flexión que hacen los niños es más notoria en [aquellos] que eran tan quietos, tan tranquilos, no participaban. Quizá se han tardado un poquito más en el proceso de conectarse [...] con la música, conectarse con la actividad, se tardaron un poco más de tiempo como el caso de Nae, como el caso de Pal, Saí [.]

Entonces yo creo que aquí queda muy claro lo que siempre hemos dicho, que cada niño va a su ritmo, a su tiempo, a su necesidad. Va inmersa la madurez también pero vuelve a ser muy obvio esto. Si nosotros respetamos si no atropellamos ese ritmo, ese tiempo, ese movimiento, esa madurez de los niños, se va ir dando y se da como con armonía, como con gusto. Yo vi la cara de Nae y dije “guau que maravilla”, la cara de Pal, la cara de Saí que son chicos que llegaron hasta este momento a integrarse al proyecto, a esta actividad.

Entonces pasó más tiempo pero lo lograron, porque no se les exigió. Eso es lo importante y los niños sonreían realizaban ahora las cosas, la actividad con... creo que influyen no sé si las emociones, los sentimientos no sé que es, no sé que es ese rollo en donde el niño responde pero con satisfacción con agrado, con gusto. Esto es volver a comprobar esta situación y luego volvemos a lo del gato. Es algo que en el niño ya está o sea les llama la atención les encanta. Olin decía miau mamá miau -ya asociándolo a otros rollos- y luego [...] también cuando tú hablaste de mecerse y todo, quieren su cobijita para taparse y dices “bueno se la doy” y se tapaban con la otra funda felices. [...]

Y luego dicen “tápame” ¿no? No pueden [y] piden apoyo. También me encantó la idea de Yeo, [que] Lua se haya acercado a él. Eso me agrada que Lua se

está acercando. Una niña que se aislaba que no permite el contacto físico. Yo todavía ayer que la vi la quise abrazar y [ella] con los brazos abajo. La sesión anterior y en diciembre Lua ya se movía y sonreía. Algo sucede dentro de casa que regresa de vacaciones y otra vez retraída. Está como enconchada como que se enconcha la niña y ayer la abracé y todo y ahorita se acercó a Yeo. Ella se fue moviendo no sé si sale en la grabación pero se va acercando y su cabeza la deja muy cerca de la almohada Yeo la ve y [...] la invita a que se acueste, entonces ya ella se sube a la almohada y ese es un contacto que permitió porque ni con sus compañeros. (*DE, Sesión 8, Observación de los despertares*)⁷⁷

Lo que relata la docente especialista parece alentador. Algo de la propuesta de movimiento tuvo algunas resonancias. Sin embargo, insisto, hay trabajo reflexivo y empírico por realizar.

⁷⁷ Registre en audio algunas de las observaciones que la DE comentaba conmigo después de las sesiones. Posteriormente transcribí las grabaciones a un documento que titulé *Observación de los despertares*.

Conclusiones

El desenlace de la mirada: *el silencio de los vuelos y maullidos*

Niño desconocido y sucio que juegas en mi puerta,
no te pregunto si me traes un recado de los símbolos.
me haces gracia porque nunca te había visto antes,
y, naturalmente, si pudieras estar limpio serías otro niño,
no vendrías aquí.
¡Juega con el polvo, juega!
Aprecio tu presencia sólo con los ojos.
Vale más la pena ver una cosa siempre por primera vez que conocerla
porque conocer es como no haber visto nunca por primera vez,
y no haber visto nunca por primera vez es sólo haber oído contar. [...]

Fernando Pessoa⁷⁸

Es el momento de comenzar a terminar...

Cada vez que terminaba una sesión, iniciaba ya la siguiente. Los niños dejaban el *salón de cantos y juegos* y cedían el paso al silencio. Entonces juntaba sus tapetes, sus almohadas, la reproductora de discos, los dibujos de la mariposa, las *cobijitas-fundas* de los *gatos*; y algunas dudas, preguntas, frustraciones. En varias ocasiones varios de los niños ayudaban a llevar todo ese material al pequeño salón de la docente especialista. Después venía el momento de conversar con ella y emergía otra manera de ver lo ocurrido. Cada nueva conversación reconstruía los sucesos y aportaba algo con lo que iba conformando una perspectiva.

En este sentido, la tesis podría entenderla como la materialización no sólo de esos eventos conversacionales sino de diversas conversaciones con los otros. Conversaciones que me ayudaron a configurar el relato de lo ocurrido o uno de los relatos posibles.

⁷⁸ Fernando Pessoa. *Infancia sin fin. Fragmentos de la infancia*. México, el naranjo, 2006.

De acuerdo a Bruner (2003) los relatos aparecen cuando las cosas no ocurren como deberían ser. Hay algo que esperábamos que sucediera que no sucedió. Ese algo traiciona nuestras expectativas y entonces tratamos de darle sentido, de entender lo que pasó. Sin este componente el relato no sería posible. Asimismo el relato siempre habla de una situación particular. Y por supuesto hay un narrador que nos dice con su voz que fue lo que pasó. Desde esta perspectiva, la voz narradora ha sido la mía.

El proyecto de investigación surgió, entre otras cosas, a causa de mi circunstancia como docente especialista en un centro de apoyo psicopedagógico. Lo cual significa que en mi discurso estuvieron presentes algunos presupuestos derivados de mi función. Uno de ellos, tal vez el más evidente es el de ayudar a los niños que necesitan un apoyo educativo especial. Durante ocho años, mis ojos estuvieron centrados en estos niños que necesitaban esa ayuda especial o que a juicio de sus maestras la necesitaban. No debato si efectivamente o no eran niños con necesidades educativas especiales, de lo incorrecto o correcto de las valoraciones, tan sólo subrayo que trabajé con esos niños *especiales*. Y así constituí una manera de verlos y tratarlos.

En este trabajo con ellos, mis acciones tenían como propósito fundamental lograr que se integraran a sus grupos, que pudieran participar en esos grupos como individuos diferentes pero capaces de aprender a su modo y tiempo. Propósito que no siempre alcanzaba por razones distintas que a veces no podía determinar o que las entendía a destiempo. A grandes rasgos, de esta circunstancia emergió el proyecto o de una parte de lo que he mencionado.

También en el proyecto de investigación argumenté que algo pasaba corporalmente con los niños con necesidades educativas especiales cuando hacían algo nuevo que antes no podían hacer. Para mí algo interno cambiaba. Así llegué a una de las nociones fundamentales que orientó la investigación: la *imagen*

corporal. Noción que esboqué a partir de Dolto y Schilder. Con ella comienzo el desenlace de este relato de *mariposas y gatos*.

La imagen corporal podría ser, una instancia psíquica relacional, emocional, culturizada que contendría lo prohibido y lo posible de hacer, de ser, de vivir y convivir. Estaría instalada en el aquí y el ahora. Sería historia y presente. Sería futuro. Se manifestaría en la expresión corporal cotidiana, en el cuerpo físico, en sus movimientos internos y externos, en sus producciones. Entendiendo que este cuerpo es piel, músculos, articulaciones, vísceras, pulmones, ojos, boca, voz, rostro: todo.

¿Qué pasó con este supuesto de la imagen corporal? Un asunto que me llama la atención es que parece que al principio la *imagen corporal* era un algo inmaterial constituido esencialmente por lo relacional y emocional que se expresaba en un cuerpo. Considero que le daba un gran peso a esta *instancia psíquica* que podía transformarse por medio del movimiento del cuerpo. La revisión de las videomiradas, las conversaciones y la consecuente especulación de lo que observé en los cuerpos de los niños, me ha permitido repensar tal cuestión.

Por una parte, al parecer en la *imagen corporal* obvié *lo prohibido y posible de conocer*. De algún modo, el *conocer* quedó anulado. Supongo que se debe a que en mi quehacer cotidiano en las escuelas, lo afectivo-social era un aspecto que atendía en mayor medida. Es posible que al discurrir sobre los lenguajes artísticos y concebirlos como modos de conocer, el *conocer* se hizo posible. Quizá *cuerpo sentipensante* sea la evidencia de ello.

Por otro lado, también he reflexionado en torno al asunto de la imagen corporal expresada en la expresión corporal cotidiana. En este sentido, una de las voces teóricas que *resonaron* en la noción esbozada fue la de Fernando Zamora, quien dice *lo de adentro es lo de afuera y lo de afuera es lo de adentro*. Al respecto el autor refiere que una imagen materializada no esconde un significado es ella

misma ese significado. En su texto, *Filosofía de la imagen* (2007), también utiliza tal expresión al referirse a las expresiones corporales:

El grito de dolor, el llanto desesperado no son “signos externos” del dolor o de la desesperación: *son* el dolor y la desesperación *como* grito o *como* llanto. Lo de adentro es lo de afuera (p. 127).

¿Qué pretendo decir? Tentativamente diré que la imagen corporal es expresión corporal, lo que no parece nuevo. Pero veamos. La imagen del cuerpo es el cuerpo mismo. El cuerpo no esconde, expresa lo que somos. Expresa la versión del mundo que hemos constituido en compañía de los otros, quienes también nos interpretan y reaccionan ante lo que miran en nosotros, sea consciente o inconscientemente. Creo que ahí está lo nuevo. En el proyecto de investigación una de las preguntas apuntaba hacia el cómo observar la imagen corporal, es decir algo que no se ve. Asumí que los dibujos y el mismo movimiento me ayudarían en esta tarea. Y sí, fueron dos posibilidades para acceder pero no a lo que no se ve, sino a lo que se ve. En *cuerpo sentipensante* discurrí que los cuerpos y los dibujos de los niños podrían ser maneras de hablar del mundo que se configuran mientras van sucediendo.

Las indicaciones que daba a los niños, los convocaba a expresar algo en movimiento o en dibujo. Expresiones corporales y plásticas que estuvieron acompañadas por los otros, los presentes y los encarnados en su estructura tonicoafectiva. Cada niño respondía ante las indicaciones, reaccionaba ante las situaciones imaginarias, las cuales conferían sentido a esas expresiones corporales y plásticas.

Asimismo, otra voz que me llevó a pensar lo anterior fue la de Rudolf Laban , quien nos dice que a cada factor de movimiento le corresponde un esfuerzo mental. *Lo de adentro es lo de afuera, lo de afuera es lo de adentro*. Otra expresión sería lo material es lo inmaterial, lo inmaterial es lo material. ¿El cuerpo es la imagen corporal, la imagen corporal es el cuerpo?

Reformulo lo dicho. Lo que el cuerpo expresa en cada una de sus partes es la manera en que hemos concebido nuestro mundo. Es posible que cuando Lua no llegaba a la extensión máxima de sus brazos y *aleteaba* sólo con sus manos, expresaba no sólo una dificultad física sino una dificultad de relación con el mundo. Al menos eso es lo que podría interpretar y que coincidiría con lo que la docente especialista indicó al mencionar que Lua no permitía el acercamiento de las personas. Limitaba el acceso a su *kinesfera*, el espacio más cercano a nosotros mismos. Espacio en el que hemos vivido las relaciones afectivas primarias.

Ahora me regreso un poco a lo de la *instancia* psíquica. La imagen corporal podría ser sí una instancia develando que en la palabra instancia está el *instar*, el *convocar*, el *llamar*. ¿Tal vez se trata del llamado de los fantasmas de acción? De acuerdo con Aucouturier los fantasmas de acción son los deseos inconscientes de apropiarse y destruir el amor del objeto madre. Al accionarse en movimiento los fantasmas de acción son expresados y reelaborados por el niño, quien finalmente asume la separación cuando vive el placer de ser él mismo. En otras palabras, apropiarse y destruir el objeto madre lo entiendo como el acto simbólico que le permitirá al niño separarse, ser uno mismo.

¿De qué otro modo podría interpretar esto? El niño puede vivir sin la madre a causa del amor vivo en él. Los niños aprenden a amarse porque su cuerpo ha sido amado. Pero esta relación no es unidireccional. En *cuerpo intersubjetivo*, argumenté a partir del mismo Aucouturier que entre el niño y la madre acontecen acciones completas cuando existe reciprocidad, es decir, cuando ambos se transforman. La madre y el niño se influyen mutuamente. El niño reacciona a la madre, la madre reacciona al niño. ¿Qué más podría decir ahora? Ambos, niño y madre constituyen un mundo, cada cual desde su propio cuerpo. Podría decir que crean sus propias significaciones. De tal modo, que el cuerpo es el origen y territorio de esas significaciones. El niño va constituyendo un mundo, una mirada desde la cual entiende lo que le ocurre, y habrá algún evento o varios que lo

conmocionen y esa mirada se transforme. Ese cuerpo resignifica su experiencia. En cierto sentido, esto era lo que la *Propuesta de movimiento creativo y danza* buscó: transformar ese cuerpo, esa mirada. Transformar la imagen corporal.

La *Propuesta de movimiento creativo y danza* fue una manera de intervenir en esos cuerpos. Las distintas consignas eran llamados corporales que de algún modo resonaron de maneras diversas en los cuerpos de los niños. En este momento juzgo que lo curioso del asunto es que pedía a los niños que transformaran su imagen corporal por medio de otras imágenes. Les instaba a *probarse* corporalmente esas imágenes y parece ser que aquellos que pudieron acceder a la situación imaginaria, inmaterial, lo transformaron en cierta medida. Corporeizaron la imagen.

En *cuerpo imaginado* observé por medio de las videomiradas cómo los niños jugaban corporalmente con las imágenes, la del gato particularmente de mayor compromiso corporal. En alguna de las conversaciones con la docente especialista, ella sugiere que la reacción de los niños ante la imagen del gato se debió a que este era mucho más cercano a lo conocido que la mariposa. A ésta última la fueron descubriendo.

Sin embargo, desde mi punto de vista, lo relevante de las imágenes fue que orientaron los movimientos de los niños. Las imágenes fueron la voz principal de la propuesta de movimiento. Una propuesta que abrió espacios para moverse por mediación de ellas, pero también para moverse espontáneamente sin que mediara imagen alguna. Así lo muestran los videos cuando los niños tan sólo corrían y jugaban a atraparse o se miraban en el espejo mientras danzaban. Es decir, mientras realizaban movimientos secuenciados con un ritmo que era sugerido por la música sin mayor finalidad que el movimiento. Lo que llamé *pequeñas danzas*.

Pero además las imágenes parecieron ser una posibilidad imaginaria, antes que corporal. En *cuerpo sentipensante* esto parece ser una posibilidad, ya que es por

medio de las expresiones plásticas que noté que un niño como Omi podía hablar de una experiencia corporal aún sin haberla vivido. Tal vez Omi se estaba acercando a su cuerpo primero por la imaginación. Así parece mostrarlo cuando se dibuja girando aún sin haber girado. La docente especialista lo llamó acartonado. Quizá para Omi ser una mariposa que vuela o un gato no estaba permitido en su cuerpo pero podría ser. ¿Qué me sugirió esta situación? Se puede acceder al cuerpo no sólo por medio del movimiento, sino como Dolto lo expresa, por medio de cualquier expresión fundada en el lenguaje.

Es posible que los dibujos de los niños relaten la experiencia pero también que hablen de un ir más allá de lo conocido. Los dibujos como las situaciones imaginarias podrían convocar a los niños a imaginar que podrían ser de otro modo o conforman otros modos de hablar del mundo. Cuando Lim dibuja al gato, iniciando por el pelo del gato se da cuenta que le faltan pies y cabeza. Configura un saber en una imagen plástica. Piensa en imágenes.

Entonces ¿Cuál es el desenlace del proyecto de investigación mediado por la *Propuesta de movimiento creativo y danza*? Tal vez ya lo he desenlazado o quizá no sé cómo concluir algo que desde el lugar que lo mire, me parece un comienzo. Así lo contemplo cuando me imagino regresando a las aulas. Siento y pienso que las preguntas que inauguraron el proyecto de investigación han crecido. Son tantas. Empero quisiera atar algunas de ellas antes de colocar un punto *tentativamente* final.

Empiezo con un asunto que me cuestioné mientras diseñaba la propuesta. Se trata de los posibles modos de los niños de participar en las sesiones. Es decir, ¿qué pasaría si los niños propusieran sus imágenes? ¿Sugirieran sus objetos? ¿eligieran la música? O de otra manera ¿cómo hacer que la propuesta abra un diálogo más amplio con los niños sin que eso implique limitar su experiencia a lo ya conocido?, o a partir de Maxine Greene, ¿cómo hacer que cada uno de los que

participamos en las escuelas tengamos un *sentimiento de agencia* con el que podamos *sentir* que nos elegimos a nosotros mismos en un ambiente de respeto?

Continuo con el territorio de los dibujos, ¿qué pasaría si los dibujos además de relatar una experiencia vivida fueran un espacio para imaginar lo posible de vivir? Y si después de dibujar ¿abrimos un espacio para que los niños observen los dibujos de los otros niños, los describan y los interpreten, descubran otras formas de representar en imágenes?. Por otro lado, siguiendo en el mismo territorio, los niños utilizaron dos útiles comunes en las escuelas: plumones y acuarelas. Sólo en el caso de las acuarelas les di algunas indicaciones de cómo utilizarlas. Pero queda pendiente observar que pasaría si los niños experimentan con los útiles algunos efectos posibles. ¿Qué ocurriría? ¿Cómo representarían sus experiencias, sus significados? Tal vez se ampliarían sus posibilidades representativas y el conocimiento que tienen de lo vivido.

Ahora me dirijo a los *cuerpos imaginado, intersubjetivo y sentipensante*, ¿qué más tienen que decir estos cuerpos, qué preguntas no responden, qué cuestiones pueden ayudarme a profundizar?, ¿aparecerán otros cuerpos? ¿De que otros modos los lenguajes artísticos pueden resonar en esos cuerpos?

Finalmente y ya casi para arribar al desenlace, ¿cómo hacer que un proyecto de educación artística escolar continúe resonando y se vaya encarnando en mi cotidianidad? ¿cómo hacer de cualquier proyecto relacionado con el arte un proyecto compartido? Otra vez las palabras de Maxine Greene parecen abrir una posibilidad:

Espero que podamos considerar la apertura de ámbitos cada vez más amplios de diálogo en los que un alumnado y un profesorado diversos, habilitados para hablar con sus propias voces, reflexionen mientras tratan de generar un espacio intermedio. [...] [Profesores y alumnos] pueden constituir a través de su encuentro en un mismo espacio un nuevo mundo humano lo suficientemente valioso y receptivo como para ser duradero y abierto a la renovación continua

al mismo tiempo. Esto tiene que empezar en espacios locales: en las aulas y los patios de las escuelas y en los centros de reunión de los barrios. Tiene que iniciarse allí donde las personas se conocen por el nombre. Pero puede ir más allá, hacia un espacio público en expansión en el que se articule un número cada vez mayor de intereses comunes (Greene, 2005: 96-97).

Palabras que resuenan en este cuerpo sentipensante, a partir del cual constituí una noción de resonancia. Resonancia que entiendo como el proceso vibrante que se amplifica de acuerdo con el material en el que resuena. Ahí tiene su último sentido. Al hablar del cuerpo, las vibraciones llegan hasta donde ese cuerpo lo permite. Un cuerpo sujeto a una historia, a un presente y a un futuro. Es posible que nuestro cuerpo sentipensante sea el resonador en el que cualquier cosa del mundo pueda ser objeto de nuestra mirada y resonar hasta hacernos conocer de otros modos. En este sentido, al parecer ciertas palabras son susceptibles de estremecernos y llegar a nuestro cuerpo como vibraciones, a veces de sorpresa, a veces de dolor, a veces de alegría, a veces de esperanza. Vibraciones entreveradas a nuestro sentido de existencia.

El cuerpo es representante de nuestra presencia en el mundo, presencia ávida e inestable, evocación de nuestra fragilidad y finitud desde la cual se diseña una estética de la existencia, es decir, un diálogo de un sujeto deseante con el mundo, del sujeto que puede ejercer una fuerza activa y anhelante para enfrentar la vida (Baz, 1999: 25-26).

BIBLIOGRAFÍA

- ACHA, Juan. *Educación artística escolar y profesional*. México, Trillas, 2004.
- ARHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993.
- ARNAIZ, S. Pilar y otros. *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2001.
- ARNAUT, Alberto: “La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)” en *Política y gobierno*, vol, I, núm. 2, segundo semestre de 1994.
- AUCOUTURIER, Bernard. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona, Editorial GRAÓ, 2004.
- BAZ, Margarita. “El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia” en Silvia Carrizosa Hernández (comp.) *Cuerpo: significaciones e imaginarios*. México, UAM-XOCHIMILCO, 1999.
- BERNARD, Michel. *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona, Paidós, 1984.
- BERRUEZO, P. Pablo y GARCÍA N. Juan Antonio. *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2002.
- CEVALLOS, G. Héctor. *El saber artístico*. México, Ediciones Coyoacán, 1994, pp. 11-69
- DEVEREUX, George. “Las distorsiones culturalmente impuestas”, “Los antecedentes sociales del científico” y “condición humana y autopertinencia de la investigación” en: *De la ansiedad la método en las ciencias del comportamiento*. México, siglo XXI, 1967, pp.169-204
- DOLTO, Françoise. *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona, Paidós, 1986.
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. España, Paidós, 2002. p. 15-209
- EISNER, Elliot. “Qué hace cualitativo a un estudio”, en *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Educador Paidós, 1998. Pp. 15-58

- *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1993. Pp. 1-69
- *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós. 2004.
- FERREIRO, Alejandra y Josefina LAVALLE. *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*. Paquetes didácticos. México, CONACULTA/INBA/CENART, 2006.
- FERREIRO, Alejandra. "Una perspectiva fenomenológica del cuerpo en la danza" en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang. *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. Vol. 1. Ensayos históricos y analíticos. México. INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2002.
- FIGUEIRA, Isabel. "Del corazón al útero: la reconstrucción de la autoestima y de la imagen corporal a través del movimiento y el dibujo" en Heidrum Panhofer (comp.), *El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991
- GREENE, Maxine. *Liberar la imaginación*. Barcelona, GRAO, 2005
- *Variaciones sobre una guitarra azul*. México, Edere, 2004
- HARF, RUTH, Kalmar, D. y Wiskitski, J. "La Expresión Corporal va a la escuela" en: Judith Akoschky (comp.). *Artes y Escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ISLAS Hilda. (2007) *Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del Método Leeder*. 215-258. En E. Cámara e H. Islas. (2006) *Pensamiento y Acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana*. México: CONACULTA, INBA, Tecnológico de Monterrey.
- ISLAS, Hilda (Compiladora). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. México, INBA-Conaculta, Conjunciones, 2001.
- JARITONSKY, Perla. "A muchas preguntas. Algunas respuestas. La expresión corporal a nivel inicial" en *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. México, SEP, 2004.
- JAUSS, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós, 2002.

- KALMAR, Déborah. *¿Qué es la Expresión Corporal? A partir de la corriente creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen, Colección Cuerpo, arte y salud. Serie Azul, 2005.
- LABAN, Rudolf. *Danza Educativa Moderna*. Barcelona, Paidós. 1984.
- LAPIERRE, André. *Análisis corporal de la relación*. Barcelona, Descleé, 1997.
- PEDRÓ, Francesc y Puig, Irene. *Las reformas Educativas. Una perspectiva política comparada*. Paidós España 1998.
- PLAZAOLA, Juan.- *Introducción a la estética. Historia, Teoría, Textos*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999. Pp. 281-326.
- REIMERS, Fernando: "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto 2000.
- RUBIO, L y Richard, J. *Terapia psicomotriz*. Barcelona, Masson, 1996.
- SCHILDER, Paul. *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México, Paidós, 1994.
- SEP. *40 años de CAPEP al servicio de los niños preescolares. Memorias*.(CD). México, SEP, 2005.
- SEP. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, SEP, 2004.
- SEP. Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. SEP. México 2002.
- SEPa *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, SEP, 2002.
- SEP: "Fundamentos legales de la Integración Educativa" en *Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial. Evaluación del factor preparación profesional*. México. SEP, 2000. pp. 5-27
- TERIGI, Flavia. "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar" en: *Coloquio Internacional de Educación artística*. México, SEP-CNA, 2002.
- TORRES, Hernández Rosa María. "Una investigación de los momentos fundacionales y refundacionales de la Normal Rural de El Mexe" en Juan Manuel Delgado Reynoso y Luis Eduardo Primero Rivas (compiladores). *La practica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México, Colección archivos, UPN, 2006.

ZAMORA, Águila Fernando. *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. Colección Espiral, México, UNAM, ENAP, 2007.

ANEXO 1 Las sesiones de movimiento creativo y danza*

*Estas sesiones no son las que originalmente planeé, ya que durante la intervención las fui ajustando. La sesión previa la pensé como una manera de presentarme a los niños y niñas con los que iba a trabajar.

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: previa
Contenido: cualquier acción		
Propósito de la clase: presentarme con el grupo por medio de una exploración de movimiento creativo y una expresión plástica		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los niños • Exploración de algunas acciones • Expresión plástica relacionada con la exploración de cualquier acción • Expresión verbal acerca de la experiencia vivida 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
5 min	<p>Pedirles que se sienten en el piso formando un círculo. Decirles mi nombre y lo que vamos a hacer juntos “Vamos a mover nuestro cuerpo, a imaginar muchas maneras de moverlo. Vamos a escucharlo. También vamos a jugar con plastilina y con otros materiales...¿conocen la plastilina?”</p> <p>Mostrar una plastilina, preguntarles si saben que se puede hacer con ella. Mientras cada uno dice su nombre menciona su color de plastilina favorito. Esperar a que todos digan su nombre y pedirles que la hagan “bolita”, pues es necesario para transformarla en lo que nos imaginemos. Les pediré que las dejen en un lugar, que después volveremos con las “bolitas”.</p>	Plastilina de colores
5 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p><i>Exploración de cualquier acción</i></p> <p>Decirles que ahora ellos serán esas bolitas de plastilina, pero esta será mágica. Para necesitan flexionarse lo más que puedan. Ya están preparadas “... Están respirando, y ahora se van transformar lentamente en un muñeco...¿Veamos qué parte del muñeco va a salir primero? Oh! Poco a poco se extiende un brazo, luego el otro... se mueven un poco, giran, son tan nuevos, están duros, firmes, los haremos más suaves, flexibles (mencionar el resto de las extremidades utilizando alguna cualidad)</p> <p>Terminar con el muñeco de pie, mirando a su alrededor notando que hay otros muñecos. “Son de colores. Cuántos muñecos de colores hay.”</p>	Música: Bacarrolle de “Los cuentos de Hoffman” de Jacques Offenbach
10 min	<p>Pedirles que vayan caminando muy firmes, por su “bolita” de plastilina y regresen sin que nadie los escuche, con pasos muy leves, a sentarse en círculo. Pedirles que pongan su mano sobre su ombligo y sientan como se mueve.</p> <p><i>Expresión plástica</i></p>	
5 min	<p>Invitarlos a que observen su plastilina, su color, si está dura, firme o blandita, guanga. “Ahora imaginen que ese plastilina son ustedes que se han transformado en un muñeco, cómo quedaría.”</p> <p>Conclusión</p> <p><i>Enfriamiento</i>, “Ahora vuelven a ser una bolita de plastilina dura, firme que se mece, extiende y se flexiona, lentamente, ya no está tan dura (se extienden piernas y brazos en diferentes direcciones).”</p> <p>Expresión verbal de la experiencia respondiendo a la pregunta ¿Qué les gustó más?</p>	Música: Recuerdos de Ipacari de Ortiz-Mirkin
Comentarios		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 1
Contenido: cualquier flexión y cualquier extensión		
Propósito de la clase: favorecer la exploración creativa de cualquier flexión y extensión		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de distintos movimientos de flexión y extensión • Identificación en tarjetas los símbolos gráficos de extensión y flexión • Expresión verbal acerca de la experiencia vivida 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
10 min	Explicar la situación imaginaria que se utilizará para favorecer el desarrollo de las sesiones: “Ustedes son una bolita mágica de plastilina que se convertirá en muchas cosas. En este momento está dura, muy firme, como una piedra.” (Recordar la bolita de plastilina que hicieron en la sesión previa)	Música: Pavane de Gabriel Faure
10 min	<i>Calentamiento</i> , utilizando movimientos de flexión y extensión se plantea la siguiente situación: “La bolita de plastilina se ha convertido en una pequeña semilla que va a crecer (crece poco a poco, se extiende despacito...todavía no está preparada, se vuelve encoger, se flexiona... etc.)”	
5 min	Desarrollo <i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i> 1. Una oruga nace: “Ahora la bolita de plastilina se ha convertido en un pequeño huevo, algo va a nacer dentro de él, es una oruga... poco a poco va a salir, se extiende un poco, tiene miedo, se vuelva a flexionar...” (se van alternando movimientos de extensión y flexión) 2. La oruga explora el mundo: “La oruga es curiosa quiere ir a distintos lugares, debe aprender a moverse como una oruga, que se extiende y se flexiona, también puede intentar pararse extendiéndose para alcanzar una hoja, se encuentra a otras orugas...”	Música: La mañana de “Suite de Peer Gynt” de Edward Grieg Música: concierto para flauta de Mozart
5 min	<i>Aprendizaje de los símbolos</i> Mostrar las tarjetas con los símbolos de extensión y flexión extensión. Luego mostrar los símbolos y solicitar que se muevan según se muestre la tarjeta. Pedirles que recuerden algunos movimientos de extensión y flexión explorados. Mostrar un dibujo de un huevecillo y una oruga para que relacionen los conceptos de movimiento con las imágenes.	Tarjetas grandes de extensión y flexión Dibujos del huevecillo y la oruga
	Conclusión Recordar los conceptos aprendidos <i>Enfriamiento</i> , “Ahora vuelven a ser una bolita de plastilina dura, firme que se mece, extiende y se flexiona, lentamente, ya no está tan dura (se extienden piernas y brazos en diferentes direcciones).” Expresión verbal de la experiencia respondiendo a la pregunta ¿Qué les gustó más?	Música: Recuerdos de Ipacari de Ortiz-Mirkin
Comentarios (11 de octubre del 2007. Cambié el calentamiento a última hora, pensando en experimentar con esta imagen, la cual había cambiado por la del muñeco considerando que era una imagen más cercana a los niños. Es decir, descarté por anticipado lo que los niños podrían hacer. Conservé la imagen de la semilla - que había contemplando en primera instancia cuando		

diseñé las sesiones para un grupo imaginario-, apostando más por la incógnita que por la certeza.

El calentamiento del muñeco era de esta manera:

Calentamiento, utilizando movimientos de flexión y extensión se plantea la siguiente situación: “La bolita de plastilina se ha convertido en un muñeco de trapo como este, está como dormido, aguado, muy guango, no tiene fuerzas. Parece que ahora empieza a despertar. Poco a poco intenta levantarse... (el muñeco está sentado con las piernas cruzadas, el torso flexionado sobre ellas). Intenta levantarse, se extiende un poco, pero no puede, se vuelve a flexionar...(así hasta que quede de pie)”

Es posible que en otro momento lo reconsidere.

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 2
Contenido: cualquier flexión y cualquier extensión		
Propósito de la clase: recordar la experiencia anterior de exploración creativa de cualquier flexión y extensión y organizar una frase de movimiento		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la historia de la sesión anterior por medio de movimientos de flexión y extensión • Organización de una frase de movimiento con ayuda de la coordinadora • Expresión de la experiencia en una creación plástica 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
10 min	<p><i>Calentamiento</i>, “La semilla que crece”</p> <p>Mencionar brevemente las actividades de la sesión anterior. Pedir que hagan una expresión plástica con plastilina, recordando la historia de la oruga: “Recuerdan que eran una plastilina que se transformó en una oruga que nacía. Cada uno se transformó en una oruga, como se sentían siendo esa oruga...”</p>	Música: Pavane de Gabriel Faure
15 min	<p>Desarrollo</p> <p><i>Exploración creativa de los conceptos</i></p> <p>Reconstruir la historia con movimientos, sin desplazarse y enfatizando los conceptos de extensión y flexión. Se utilizarán algunos fragmentos de la música que se empleó para la exploración.</p> <p><i>Aprendizaje de los símbolos, organización creativa de los conceptos e interpretación</i></p> <p>Para recordar los símbolos de los conceptos de movimiento se les presentarán los 4 dibujos que se irán acomodando a modo de una frase de movimiento . Se les pedirá que se muevan según el dibujo que se les vaya mostrando. Solicitar su participación para que expresen cómo va acomodada la historia. Expresar que ahora “leerán la frase de movimiento” o “contarán la historia sólo con el cuerpo, no con la voz”. Todos interpretan.</p>	<p>Música: La mañana de “Suite de Peer Gynt” de Edward Grieg</p> <p>Música: concierto para flauta de Mozart</p>
5 min	<p>Conclusión</p> <p><i>Enfriamiento</i>, “Ahora vuelven a ser una bolita de plastilina mágica que se mece, extiende y se flexiona..(se extienden piernas y brazos en diferentes direcciones).”</p> <p>Pedir que vean su expresión plástica y preguntarles si quieren cambiarle algo: “Observen la oruga, ustedes se imaginaron como una oruga que nacía, cómo se verían ahora...”</p>	<p>Dibujos del huevecillo y la oruga, con el símbolo de extensión y flexión trazados en la esquina inferior derecha.</p> <p>Música: Música para aliviar el estrés.</p>
Comentarios: (18 de octubre) Se experimentará con otra música para el enfriamiento , conservando los movimientos.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 3
Contenido: cualquier desplazamiento		
<i>Propósito de la clase:</i> favorecer la exploración creativa del concepto cualquier desplazamiento		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación con distintos modos de desplazamiento • Expresión verbal de la experiencia vivida 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
10 min	Se llamará a los niños para que se sienten en su tapete (previamente los habré acomodado en dos subgrupos) <i>Calentamiento</i> , “La semilla” variación lento-rápido “Ahora imaginen que el árbol se puede mover, pero regresa pronto a su lugar, lo hará mientras haya música solamente” Recordar la sesión anterior, en la que se movieron como una oruga que nacía. Divido el grupo en dos, habrá dos tareas simultáneas. Un subgrupo grupo realizará la exploración creativa. El otro subgrupo dibujará en una hoja-partitura lo que se imaginan que pasará ahora con la oruga. Con el primer grupo recordaré la primera frase de movimiento, invitándolos a que lo hagan imaginando como que se movería la oruga cuando sale del huevecillo. Mantendré a la vista la partitura grande y la utilizaré como referencia. Asimismo, llevaré unos capullos de mariposa para que los niños, los conozcan. Después los subgrupos intercambiarán de actividad.	Música: Pavane de Gabriel Faure, Terre de musiques: Guinée Djembé,
10 min	<i>Desarrollo</i> <i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i> Se dará a los niños una funda de almohada para que simulen el capullo y luego las alas de la mariposa.	Dibujos de capullo y mariposa organizados como partitura (flexión y extensión)
5 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. La oruga en el capullo: “La oruga se va a transformar, para ello necesita construir un capullo y quedar dentro de él...ahora sale, se ha convertido en una mariposa, extiende poco a poco sus alas...” 2. La mariposa vuela por todos lados: “La mariposa estrena sus alas y vuela por distintos lugares, conoce a otras mariposas...” 	Una funda de almohada Música: Claro de luna de Debussy Música: Danza Slava No. 2 de Antonin Dvorak
	Conclusión Recordar brevemente los movimientos explorados. <i>Enfriamiento</i> , reintroducir la imagen de la plastilina que se transforma en un muñeco poco a poco. Expresión verbal de la experiencia vivida, preguntar qué les gusto más, qué no les gustó.	Música: Terre de musiques: Gabon Samsa
Comentarios: (8 de noviembre) Procurar que disminuya la presencia de mi voz cuando empiece la música, particularmente, en el calentamiento y el enfriamiento, que son dos actividades que se han repetido en las sesiones anteriores.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 4
Contenido: cualquier flexión, cualquier extensión y cualquier desplazamiento		
Propósito de la clase: recordar la experiencia anterior de exploración creativa de cualquier desplazamiento y organizar la segunda frase de movimiento		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la historia de las sesiones anteriores • Creación de una frase de movimiento con ayuda de la coordinadora por medio de una hoja-partitura • Expresión verbal de las experiencias vividas 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
10 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos) <i>Calentamiento</i> , “La semilla” y “El árbol se mueve” (hacer uso de los distintos desplazamientos: recto, curvo, circular, sin rumbo)	Música: Pavane de Gabriel Faure Plastilina ;Terre de musiques: Guinée Djembé.
15 min	Desarrollo <i>Aprendizaje de los símbolos</i> Para aprender los símbolos de los conceptos de movimiento les presentaré los cuatro dibujos que conforman la frase de movimiento anterior, mostrándoles el símbolo mientras recordamos juntos la acción que representa. <i>Organización creativa de los conceptos e interpretación</i> Al tiempo que recuerdo con ellos la primera frase de movimiento, ellos tendrán una hoja-partitura con dicha frase. Para formar la siguiente frase, reconstruiremos verbalmente y con movimientos (sin desplazamiento sólo con gestos) la exploración creativa de la sesión anterior. : “Recuerden que eran una oruga que se metió en un capullo para luego transformarse en una mariposa que volaba por muchos lugares...(tocar la música de la exploración” Pedir que dibujen en su hoja-partitura las siguientes acciones que irían después del último dibujo-acción. Solicitar a algunos que expresen verbalmente lo que dibujaron. Hacer un primer intento de integración de las dos frases por medio de las acciones pensadas.	Dibujos de capullo y mariposa organizados como partitura (flexión y extensión); hojas-partitura. Música: Claro de luna de Debussy; Festival de animales: pista 12
10 min	Conclusión <i>Enfriamiento</i> , “Muñeco de plastilina” (utilizar diferentes calidades de movimiento en los brazos y piernas sostenido- leve-directo y súbito-leve-flexible) Pedir a algunos niños que expresen lo que más les gusto de lo que hicieron y lo que no les gusto.	Música: Terre de musiques: Gabón Sanza Funda de almohada
Comentarios		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

<i>Dirigido a: niños de segundo año de preescolar</i>		No. de sesión: 5
Contenido: cualquier rotación		
Propósito de la clase: favorecer la exploración creativa de movimientos de rotación		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de distintos movimientos de rotación • Interpretación de las dos frases de movimiento • Expresión verbal de la experiencia vivida 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
5 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos) Acomodar las fundas en las bancas y las tomen para el enfriamiento	Música: Pavane de Gabriel Faure
15min	<i>Calentamiento</i> , “La semilla” y “El árbol se mueve” (introducir distintas rotaciones)	
	Desarrollo	
	<i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i>	Música: La bruja y El jinete de Peter Illich Thaikowski
	1. La mariposa es atrapada por el viento: “La mariposa vuela muy contenta por el cielo y de repente un viento fuerte la atrapa, la hace girar, la tira al suelo y la rueda, etc...”	Música: Rapsodia sobre Paganini No. 18 de Rachmaninoff, Otoño de Vivaldi
	2. La mariposa se recupera: “Después de tantas vueltas las mariposa revisa cada parte de su cuerpo, lo rota para verificar que esta bien, revisa a las otras mariposas que también fueron atrapadas por el viento, y todas vuelven a volar muy confiadas...es de noche van a descansar”	Makochi pitensin de Jaramar
5 min	<i>Aprendizaje de los símbolos y organización creativa de los conceptos</i>	
	Recordar con los niños la primera frase de movimiento y organizar la segunda frase. Indicarles en donde está escrito el símbolo de cada acción. Hacer juntos las dos frases. Mencionar que las frases nos servirán para crear la danza de la mariposa	Dibujos (8) de huevecillo, oruga, de capullo, mariposa organizados como partitura (flexión, extensión y desplazamiento)
	Conclusión	
5 min	<i>Enfriamiento</i> , “Muñeco de plastilina” (utilizar diferentes calidades de movimiento en los brazos y piernas sostenido- leve-directo y súbito-leve-flexible)	Música: Terre de musiques: Gabón Sanza Funda de almohada
Comentarios: Procurar mencionar el concepto de movimiento y la calidad, utilizando distintas imágenes o palabras. (Firme-duro, leve-suave-flotar, lento-despacito-sin prisa, rápido-aprisa) y acompañarlo con distintas calidades de voz.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 6
Contenido: cualquier flexión y cualquier extensión		
Propósito de la clase: recordar la experiencia anterior de exploración creativa de cualquier rotación, organizar una frase de movimiento y juntarla con las otras frases para crear una pequeña danza		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Organización e interpretación de las frases de movimiento anteriores e introducir la tercer frase • Interpretación y apreciación de las frases de movimiento organizadas por la coordinadora 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Recursos /Material didácticos
10 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos) Acomodar las fundas en las bancas y las tomen para la interpretación de las frases de movimiento. <i>Calentamiento</i> , “La semilla” y “El árbol se mueve” (enfatar los conceptos de movimiento explorados)	Música: Pavane de Gabriel Faure Terre de musiques: Guinée Djembé.
15min	Desarrollo <i>Interpretación y apreciación de las frases de movimiento</i> Recordar con los niños la historia de la mariposa utilizando los dibujos. Introducir la última frase Dividir al grupo en dos. Pedir a un equipo que interprete las tres frases, mientras solicitar al otro equipo que observe la historia de la mariposa interpretada por sus compañeros. Luego los otros. Al final todos juntos.	Dibujos (12) de huevecillo, oruga, de capullo, mariposa organizados como partitura (flexión, extensión, desplazamiento y rotación)
5min	Conclusión <i>Enfriamiento</i> , “Mecer el cuerpo” (invitarlos a que se muevan relajados)	Funda de almohada Música: Terre de musiques: Gabón Sanza
Comentarios: dar algunos minutos para que “hagan lo que quieran sin molestar a nadie antes formarse para ir al salón”		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 7
Contenido: cualquier flexión y cualquier extensión		
Propósito de la clase: favorecer la exploración de movimientos creativos de los conceptos de extensión y flexión		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de distintos movimientos de flexión y extensión con todo el cuerpo y con extremidades • Reconocimiento de los conceptos de extensión y flexión en dibujos 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	
10 min	Solicitar que se sienten en sus almohadas aladas* (previamente acomodadas forma de 2 semicírculos). <i>Calentamiento</i> , “La semilla” (la semilla que crece hasta ser un árbol grande y firme con ramas flexibles) y “El árbol se mueve” (saca sus raíces de la tierra y se desplaza moviendo todo su cuerpo en distintas direcciones). Dirigir la atención en especial a la extensión-flexión de brazos, piernas, cabeza.	Música: Pavane de Gabriel Faure Terre de musiques: Guinée Djembé Almohadas
15 min	Recordar la historia de la mariposa. Desarrollo <i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i> 1. Gatos que duermen. “Son pequeños gatos dormilones acomodados muy tranquilos en su camita...ya es de día, empiezan a despertar, levantan su cabeza, estiran poco a poco una pierna la otra...” 2. Gatos que buscan a otros gatos. “Ustedes gatitos, están todos juntos, se acercan para acariciarse, con todo el cuerpo...con la cabeza...” <i>Aprendizaje de los conceptos de movimiento</i>	Música: Invierno de Vivaldi Terre de musiques: Chine Zheng
5min	Mostrarlos dibujos de la historia de la mariposa y pedir que recuerden en cual de ellos la mariposa se extendía y se flexionaba. Pedir que mencionen las extensiones y flexiones de los gatos. Coordinar la participación de los niños para que verbalmente organicen la primera frase de movimiento (3 acciones). Conclusión <i>Enfriamiento</i> , “Mecer el cuerpo”. Después invitarlos a que se muevan relajados, como un gato pequeño que va a dormir junto a sus hermanos gatos.	Makochi pitensin de Jaramar
Comentarios: *Las almohadas están siendo confeccionadas por las mamás. Son un regalo que les darán a sus hijos, que se vincula con la historia de la mariposa.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. De sesión: 8
Contenido: cualquier flexión y cualquier extensión		
Propósito de la clase: recordar la experiencia anterior de exploración creativa de cualquier flexión y extensión, organizar e interpretar una frase de movimiento		
Logros esperados: <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la historia por medio de dibujos que representen los conceptos de flexión y extensión • Organizar e interpretar una frase de movimiento 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	
10 min	Solicitar que se sienten en sus almohadas aladas* (previamente acomodadas forma de 2 semicírculos). <i>Calentamiento</i> , “La semilla” (la semilla que crece hasta ser un árbol grande y firme con ramas flexibles) y “El árbol se mueve” (saca sus raíces de la tierra y se desplaza moviendo todo su cuerpo en distintas direcciones). Dirigir la atención en especial a la extensión-flexión de brazos, piernas, cabeza.	Música: Pavane de Gabriel Faure Terre de musiques: Guinée Djembé Almohadas
15 min	Recordar la historia del gato, utilizando la música de la exploración creativa.** Desarrollo <i>Aprendizaje de los conceptos de movimiento***</i> Mostrarlos dibujos de la historia de la mariposa y pedir que recuerden en cual de ellos la mariposa se extendía y se flexionaba. Pedir que mencionen las extensiones y flexiones de los gatos. Coordinar la participación de los niños para que verbalmente organicen la primera frase de movimiento (3 acciones). <i>Organización e interpretación de la frase de movimiento</i>	Música: Invierno de Vivaldi Terre de musiques: Chine Zheng
5min	Traer en dibujos 3 de las extensiones y flexiones que los niños mencionaron en la sesión anterior. Mostrar los dibujos y que expresen como estaría ordenada. Poner la música del vals del gato para que interpreten la frase. Conclusión <i>Enfriamiento</i> , “Mecer el cuerpo”. Después invitarlos a que se muevan relajados, como un gato pequeño que va a dormir junto a sus hermanos gatos. Un rato libre “Dos minutos para hacer lo que quieran sin lastimar a nadie”	Música: Vals del gato de Leroy Anderson Dibujos (de la historia de la mariposa Makochi pitensin de Jaramar
Comentarios: *La sesión anterior no se contó con la almohada. DE y yo pedimos a las mamás que las trajeran para esta sesión. ** En la sesión anterior no utilicé la música planeada para la segunda situación imaginaria. ***Se retomará la fase de <i>Aprendizaje de los símbolos</i> de la sesión 7.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. De sesión: 9
Contenido: cualquier rotación y cualquier desplazamiento		
Propósito de la clase: favorecer la exploración de movimientos creativos de los conceptos de cualquier rotación y cualquier desplazamiento		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de distintos movimientos de rotación y desplazamiento con todo el cuerpo y con extremidades • Reconocimiento de los conceptos de rotación y desplazamiento en dibujos 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	
10 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos). <i>Calentamiento</i> , “La semilla” (la semilla que crece hasta ser un árbol grande y firme con ramas flexibles) y “El árbol se mueve” (saca sus raíces de la tierra y se desplaza moviendo todo su cuerpo en distintas direcciones y trazos). Dirigir la atención en especial a la rotación de brazos, piernas, cabeza. Decirles que pongan atención a las acciones de la semilla y el árbol, porque la próxima vez lo haremos sin mi voz.	Música: Pavane de Gabriel Faure (Pista 1) Terre de musiques: Guinée Djembé (Pista 2) Almohadas aladas
15 min	Decirles que sus almohadas aladas son mágicas, que pueden transformarse en otras cosas como en una pelota. (Tener distribuidas las almohadas por distintos lugares del salón) Desarrollo <i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i> 1. Los gatos buscan su pelota. “Los pequeños gatos buscan su pelota*, no saben donde la dejaron, están un poco perdidos, caminan alrededor de una mesa redonda...regresan...la encuentran.” 2. Los gatos juegan con su pelota. “Ahora juegan con su pelota, ruedan con ella...” <i>Aprendizaje de los conceptos de movimiento**</i>	Terre de musiques: Guinée Bàlà (Psita 8) Vals del minuto de Chopin (Pista 9)
5min	Mostrarlos dibujos de la historia de la mariposa y pedir que recuerden en cual de ellos la mariposa se flexionaba, extendía, giraba y se desplazaba. Pedir que mencionen estas acciones en la historia de los gatos. Registrar las acciones que mencionen para intentar formar grupalmente una frase de movimiento en la siguiente sesión. Conclusión Mencionarles que la música elegida es una canción de cuna cantada en náhuatl con la intención de proporcionar otros elementos para la creación de la situación imaginaria. <i>Enfriamiento</i> , “Mecer el cuerpo”. Después invitarlos a que se muevan relajados, como un gato pequeño que va a dormir junto a sus hermanos gatos.	Dibujos de la historia de la mariposa Makochi pitensin de Jaramar (Pista 6)
Comentarios: *Les pediré que imaginen que su almohada es su pelota **Recuperaré en esta sesión la fase de <i>Aprendizaje de los conceptos de movimiento</i> los conceptos de flexión, extensión.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. De sesión: 10
Contenido: cualquier rotación y cualquier desplazamiento		
Propósito de la clase: recordar la experiencia anterior de exploración creativa de cualquier rotación y cualquier desplazamiento y organizar e interpretar una frase de movimiento		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la historia por medio de dibujos que representen los conceptos de rotación y desplazamiento • Organizar e interpretar una frase de movimiento 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	
10 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos). Comentar con los niños los conceptos de movimiento explorados (incluir la cualidad del tiempo) y que han estado presentes en las dos historias recordar que ahora nos moveremos sin voz... "Sólo será nuestro cuerpo en movimiento..." e invitarlos a que inventen algunos otros movimientos.	Música: Pavane de Gabriel Faure Terre de musiques: Guinée Djembé Almohadas
15 min	Calentamiento , "La semilla" (la semilla que crece hasta ser un árbol grande y firme con ramas flexibles) y "El árbol se mueve" (saca sus raíces de la tierra y se desplaza moviendo todo su cuerpo en distintas direcciones y trazos).	
5min	Desarrollo <i>Aprendizaje de los conceptos de movimiento</i> Decirles que ahora platicaremos un poco, como el otro día (cuando hicieron un dibujo) Recordar verbalmente las acciones de los gatos (despertar, buscar amigos gatos, buscar su pelota y girar con ella), recuperando las acciones exploradas nombrándolas tanto con sus palabras como con el alfabeto de movimiento. Enfatizar algunos de las acciones que mencionen y explorar contrastes. Pedirles que imaginen como bailarían un gatito. Poner el <i>Vals del gato</i> para que lo escuchen.	Música: Vals del gato de Leroy Anderson
	Conclusión <i>Enfriamiento</i> , "Mecer el cuerpo". Después invitarlos a que se muevan relajados, como un gato pequeño que va a dormir junto a sus amigos gatos.	Makochi pitensin de Jaramar
Comentarios: He considerado que la fase de Aprendizaje de los conceptos de movimiento, la recuperaré de la descripción que los niños hagan de sus movimientos explorados. Asimismo, esto me permitirá descubrir que otros movimientos han notado. Por otro lado, exploraré lo que pasa cuando los niños escuchan previamente la música para moverse y los invito a imaginar como sería ese movimiento.		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. de sesión: 11
Contenido: cualquier salto y cualquier caída		
Propósito de la clase: favorecer la exploración de movimientos creativos de los conceptos de cualquier salto y caída		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de distintos movimientos de salto y caída con todo el cuerpo • Exploración de algunas cualidades de movimiento 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	
10 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos). Preguntarles por lo que creen que hacen cuando están conmigo.	Música: Pavane de Gabriel Faure Terre de musiques: Guinée Djembé Almohadas
15 min	<i>Calentamiento</i> , “La semilla” (invitar a los niños moverse con las cualidades del movimiento pesado y guango y detener la música cuando se explore una cualidad distinta a la que he sugerido anteriormente); y “El árbol se mueve” (saca sus raíces de la tierra y se desplaza moviendo todo su cuerpo y saltando tan alto que cae). Dirigir la atención en especial a los saltos y caídas	
5min	Desarrollo <i>Exploración creativa de los conceptos de movimiento</i> 1. Los gatos juegan con burbujas “Los pequeños gatos se dan cuenta de que algo flota sobre ellos, son burbujas de jabón, las quieren atrapar...saltan tan alto y sin fijarse que caen...” Preguntar como se imaginan que saltaría si tuviera pesaran mucho (pesado), nada de fuerza (guango) , si lo hiciera rápido o lento. Invitarlos a que lo hagan de otra manera que se imaginen. Cómo romperían, delicado o firme, la burbuja, con que parte del cuerpo. ¿Y si fuera delicado o firme?	Música: El pájaro de Franz Joseph Haydn
	Conclusión <i>Enfriamiento</i> , Preguntarles cómo se les ocurre que el gato podría ir a su almohada, desplazarse y acomodarse para descansar relajado o guango. ¿cómo es relajado?	Música: Canción de cuna de Susana Harp
Comentarios		

MOVIMIENTO CREATIVO Y DANZA

Dirigido a: niños de segundo año de preescolar		No. De sesión: 12
Contenido: los conceptos de movimiento explorados (flexión, extensión, rotación, desplazamiento, salto y caída)		
Propósito de la clase: integrar las exploraciones de movimiento previas para crear una danza		
Logros esperados:		
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de las exploraciones de movimiento • Creación de una pequeña danza 		
Metodología		
Tiempo	Introducción	Música:
5 min	Solicitar que se sienten en sus tapetes (previamente acomodados en forma de 2 semicírculos). Preguntarles por lo que hemos hecho juntos hasta hoy. Decirles que será la última sesión pero que pueden seguir jugando, moviéndose y danzando si quieren. Comentarles que las historias yo las imagine, y que todos podemos imaginarnos historias y movimientos para bailar.	Seminario de danza: pista uno Pavane de Gabriel Faure Keep on jumping It's my life
10 min	<i>Calentamiento</i> , "El muñeco no tiene fuerza" (empezar guangos hasta quedar firmes). "La semilla". Proponer una variación en la calidad de los mismos realizados en sesiones anteriores y preguntarles otra que se imaginen ellos. "El árbol se mueve con hormigas" Invitar a los niños moverse con las cualidades del movimiento pesado y guango e introducir todos los conceptos de movimiento explorados. Danzar la "danza de las hormigas que hacen cosquillas"... "El árbol se ha imaginado esta danza para agradecer a las hormigas las cosquillas."	Terre de musiques: Guinée Djembé, Iran Tombak. Seminario de danza: pista 17 Araruna
10 min	Desarrollo <i>Organización e interpretación de la frase de movimiento</i> Recordaremos juntos la historia de los gatos y le pondremos final. La historia estará acompañada de pequeños fragmentos de distintas músicas.	Terre de musiques: Guinée Bala Vale do Javari Stardust Medley with dust Up and down
5min	Conclusión <i>Enfriamiento</i> , El gato busca su almohada y descansa. Despedirme de los niños.	Seminario de danza: pista 2 Canción de cuna
Comentarios:		