

TRABAJO FINAL DE GRADO
MODALIDAD MONOGRAFÍA

**“EXPRESIÓN CORPORAL: UNA HERRAMIENTA
PARA EL TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS EN
SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL”**



AUTORA: BELÉN FRUGONI
CI: 4938587-9
MAIL: frugoni.b@gmail.com
DOCENTE TUTORA: MAG. GABBY RECTO
DOCENTE REVISORA: MAG. LUCÍA PIERRI
MONTEVIDEO, URUGUAY OCTUBRE 2017





***“Ir en el ritmo como una nube va en el viento
no estar en, sino ser el movimiento...
Será que me guías tú o que yo te guío
mi cuerpo al tuyo y el tuyo al mío”***
(Bailar en la cueva, Jorge Drexler)

ÍNDICE

I.	Agradecimientos	4
II.	Resumen	5
III.	Introducción	6
IV.	Entrando en la temática	7
V.	Marco teórico	10
	La(s) Infancia(s)	10
	Vulnerabilidad social.....	13
	Lenguajes y técnicas expresivas	16
	Educación por el arte	18
	Cuerpo y prácticas corporales	20
	Expresión Corporal	22
	El Taller: espacio de encuentros y transformaciones	28
VI.	Expresión Corporal con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social	31
VII.	Reflexiones finales	33
VIII.	Referencias bibliográficas	35
IX.	Anexos	42

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por apoyarme y sostenerme en este camino, siempre incentivándome a desarrollar mi potencial. Especialmente a Gastu, Emi y Clari, los peques, por aparecer en mi vida y llenarla de juegos, risas, cosquillas y alegría.

A Centro Bosco por darme la posibilidad de entrar al universo de las infancias y enseñarme mucho; a mis compañeros por seguirme en las propuestas y sostener mis ausencias en este tiempo de creación, y especialmente a los gurises del Club de Niños por compartir sus vidas y disfrutar conmigo de este camino de crecimiento y transformaciones.

A la Escuela Montalvo por confiar en mi propuesta y sumarse a la aventura de los Talleres de Expresión Corporal.

A Gabby, un agradecimiento muy especial, por ser una tutora presente, comprometida y apasionada en su tarea; por la paciencia, el ojo crítico y el animarme a más, siempre compartiendo generosamente sus experiencias y conocimientos.

Al Instituto Norma Quijano, especialmente a Laura por abrirme las puertas de su biblioteca y compartir sus conocimientos sobre la temática.

A Florencia y Lucía por habilitar el espacio de intercambio acerca del quehacer en la práctica.

A Marti por haber captado la esencia estética del trabajo en el hermoso diseño de la carátula.

A Shema por acompañarme en el proceso, respetando mis tiempos y aconsejándome en la forma de transmitir las ideas.

A docentes, educadores y animadores que se cruzaron en mi vida y me transmitieron el hacer apasionado, las ganas y el convencimiento de trabajar desde el corazón.

Y a todos y todas los que de alguna forma dejaron su semilla en mí...

¡Gracias!

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Grado titulado “Expresión Corporal: una herramienta para el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social” introduce a la misma como una actividad artística y una técnica expresiva que favorece el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la comunicación, entre otras habilidades personales que permiten encontrar soluciones más favorables a los conflictos de la vida cotidiana.

Se realiza una revisión bibliográfica que inicia con la conceptualización de las nociones de Infancias, desde autores como Barrán (1990), Walkerdine (2007), Iglesias (2007), Diker (2009) y documentos de organizaciones nacionales e internacionales de relevancia en la temática. Se considera a la infancia como una etapa crítica del desarrollo y se pluraliza el concepto haciendo hincapié en que existen diversas formas de transitar ese periodo vital.

Se aborda a la vulnerabilidad social, desde autores como García (2004), Labrunée y Gallo (2005) y Estévez (2010), enfatizando su carácter dinámico y multidimensional, entendida como producto de las circunstancias externas, pero fundamentalmente como sujeta a las posibilidades de acción de los involucrados.

Se presenta un breve desarrollo sobre los lenguajes y técnicas expresivas y la Educación por el arte, conceptualizando luego al cuerpo y exponiendo algunos desarrollos de Expresión Corporal, resaltando referentes teóricos como Stokoe (1967), Schinca (2000) y Penchansky (2009).

Se expone una posible modalidad de abordaje: el Taller, desde el desarrollo de González Cúberes (1988), el cual promueve un encuentro simétrico entre docente y alumno y una particular dinámica de circulación de saberes.

Palabras clave: Expresión Corporal, infancias, vulnerabilidad social, Taller.

INTRODUCCIÓN

Esta producción, de carácter monográfico, se presenta como Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

La misma surge del interés personal producto de la intersección entre el recorrido como educadora y Tallerista de niños y niñas, la inclinación hacia las prácticas artístico-expresivas-corporales y la formación como estudiante de psicología.

Transitando por dichos espacios me fui aproximando al trabajo con el cuerpo, descubriendo la Expresión Corporal como lenguaje y práctica expresiva que parece habilitar nuevas formas de ser -cuerpos-, no tan fragmentadas ni rígidas como se presentan en la vida cotidiana.

El presente trabajo tiene la intención de indagar sobre algunas concepciones de la Expresión Corporal ubicando su potencialidad como herramienta a la hora de trabajar con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

El trabajo se focaliza en las edades escolares, debido a que en nuestro país pareciera que a nivel de las primeras infancias es aceptado y hasta alentado trabajar áreas que abordan lo corporal, mientras que al ingresar a la Escuela Primaria se produce un corte abrupto en el ejercicio de ellas.

Algunas de las interrogantes que se irán abordando son:

¿Qué se entiende por Expresión Corporal?

¿Cómo, cuándo y dónde surge esta práctica expresiva?

¿Su práctica con niños y niñas potencia procesos transformadores y terapéuticos?, ¿Cómo?

¿De qué manera el desarrollo de Talleres de Expresión Corporal con niños y niñas podrían potenciar el desarrollo de sus recursos personales, brindando herramientas para el afrontamiento de situaciones adversas?

Intentando dar respuestas a estas y otras preguntas que surjan en el recorrido es que se irá delineando este trabajo.

ENTRANDO EN LA TEMÁTICA...

El siguiente apartado pretende dar cuenta de una selección de producciones teóricas, investigaciones y prácticas, que desarrollando una línea similar, preceden a este trabajo. Se realiza un recorrido que comienza presentando producciones internacionales, integrando aportes regionales y nacionales.

En el marco normativo internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño elaborada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1989), dispone en su Artículo 2 que los derechos presentados deben regir para todos los niños sin distinción alguna, ya sea por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión, origen, posición económica o impedimentos físicos. (p. 14). En relación a las prácticas artísticas se establece en el Artículo 31 el derecho de niños y niñas al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, respetando y promoviendo la participación en condiciones de igualdad en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (p. 30).

La Hoja de Ruta para la Educación Artística, elaborada por la ONU (2006) plantea que los principales objetivos de la misma son: garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, desarrollar las capacidades individuales, mejorar la calidad de la educación y fomentar la expresión de la diversidad cultural. (p.1).

A nivel regional la Conferencia “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, celebrada en Colombia en 2005, sostiene que los Estados miembros de América Latina y el Caribe deben promover una educación artística de calidad para todos, fomentando y desarrollando la sensibilidad y capacidad creativa de los ciudadanos. (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, p. 327).

En Argentina aparecen algunos trabajos que se desarrollan en torno a la temática del arte como herramienta de transformación social: el Programa de Danza Comunitaria “Bailarines toda la vida” y el de Danza Integradora “Todos podemos Bailar” a cargo del Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de Artes; el proyecto “Educar en la diversidad” que trabaja con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social a través de talleres artísticos, y el de talleres de Expresión Corporal-danza dirigidos a jóvenes en

situación de vulnerabilidad psico-social. (Buschiazzo, 2010).

A nivel nacional el Código de la Niñez y la Adolescencia (Poder Legislativo, 2004) determina en su Artículo 9 que todos los niños y adolescentes tienen derecho intrínseco a la vida, la integridad, la salud, la educación, la recreación, la cultura, la participación, entre otros, y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, religión, etnia o condición social. (p. 2). Una de las líneas de acción hacia las cuales se orienta es la adopción de programas de promoción de la niñez y adolescencia en las áreas deportivas, culturales y recreativas, entre otras. (p. 5).

El actual Programa de Educación Inicial y Primaria, elaborado por el Consejo de Educación Primaria (CEP, 2008) incluye el área del Conocimiento Artístico, dentro del cual se establece la necesidad de todo ser humano de comunicar sus ideas, sentimientos y experiencias vitales a través de diferentes lenguajes:

Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes lenguajes artísticos. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa. (CEP, 2008, p. 70).

Dentro del área de Conocimiento Artístico se incluye la Expresión Corporal. Se la define como el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo. Se establece que la presencia de la misma en la Escuela refiere al derecho que todo individuo tiene de expresarse corporalmente y reflexionar sobre la valoración social del cuerpo. (CEP, 2008, p. 73).

Las bailarinas y docentes de Expresión Corporal Isabel de Mello y Florencia Delgado (2015) coordinan en diferentes Centros Educativos públicos desde el año 2015 el proyecto "El Cuerpo en la Escuela". El mismo pretende investigar, divulgar, sensibilizar y reflexionar sobre el significado, el cuidado y el conocimiento del cuerpo; sus capacidades expresivas, comunicativas y de empoderamiento a través de la danza, la Expresión Corporal y el arte. (Delgado, 2015, párr. 1)

Con el propósito de colaborar en la incorporación de la experiencia artística como parte del proceso educativo integral de los individuos, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) crea en el 2016 el Proyecto de Generalización Educativa de la Experiencia Artística y Educativa (ProArte). El mismo se alinea a lo planteado en la Ley General de Educación N° 18.437 acerca del propósito de la educación artística: "...que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano". (<http://www.anep.edu.uy/proarte/index.php/iques-es-proarte-12>).

En cuanto a las producciones teóricas generadas en el marco de la Universidad de la República, específicamente dentro la Facultad de Psicología, se encuentran los Trabajos Finales de Grado de Camila Cannella (2015) y Florencia Freiria (2016). El primero titulado "Poner el cuerpo en la Escuela: Reflexiones y aportes sobre la importancia del cuerpo en la educación" propone un abordaje psico corporal a través de un espacio en donde los niños y niñas puedan expresar sentimientos, controlar impulsos y ayudar a resolver conflictos de apego y agresión, entre otros. Considera a esta propuesta como una herramienta que posibilita al niño obtener mayor conciencia de su cuerpo, integrando lo psíquico y lo corporal. (Cannella, 2015, p. 28).

El segundo trabajo monográfico, "Educar con el cuerpo, pensar en movimiento: La danza dentro del ámbito educativo", aborda al sujeto desde su integralidad, proponiendo una educación que incorpore el movimiento y el cuerpo en los procesos educativos y de aprendizaje. (Freiria, 2016, p. 4).

MARCO TEÓRICO

La(s) Infancia(s)

*“Niño, mi niño, vendrás en primavera, te traeré.
Gurisito mío, lugar de madre selvas, te daré.
Y aunque nazcas pobre, te traigo también,
se precisan niños para amanecer”*
(Gurisito, Daniel Viglietti)

Susana Iglesias (2007), antropóloga y ex consultora del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), plantea que la Edad Moderna descubrió a la Infancia, en el sentido de “... manifestar lo que estaba oculto o destapar algo que estaba tapado” (Iglesias, 2007, párr. 5). Señala que desde el Siglo XVIII y fundamentalmente con la Revolución Francesa, ocurre un cambio de paradigma con respecto al concepto.

José Pedro Barrán (1990), profesor, escritor e historiador uruguayo, plantea que la época bárbara situada entre los años 1800 y 1860, no tuvo una imagen muy diferenciada de las etapas de la vida. “La niñez no fue otra cosa, por ejemplo, que la primera fase hacia la plenitud...La época civilizada – 1860 a 1920- cambiará todos esos supuestos culturales. El niño será visto como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad... “. (Barrán, 1990, p. 101).

Este cambio modifica la forma de comprender a los niños: de considerarlos adultos en miniatura, con los mismos tratos sociales que las personas mayores, se comienza a visualizarlos como seres pertenecientes a una etapa evolutiva específica, mereciendo un trato particular.

Elizabeth Ivaldi (2014), reconocida maestra uruguaya de educación primaria e inicial, plantea que a finales del Siglo XIX se elabora el concepto de niñez normal, que aparece en el imaginario colectivo como un niño-hijo-alumno que transita entre la familia y la Escuela. Para la sociedad de esta época, el niño no podía ser dejado a sus tendencias instintivas y la educación debía encauzar su desarrollo, siendo la indisciplina una desviación de la norma. En oposición a esta representación surge la del niño de la calle, asociado a la peligrosidad, la inmoralidad y el riesgo, considerando al niño indisciplinado como un delincuente. (p. 25).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2014), organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos, sostiene en su documento “Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias” que a partir de 1970 la concepción de la infancia experimenta nuevos cambios, superando la visión de niño-objeto señalada por Frabboni (1986), pedagogo italiano, para visualizarlo como niño-sujeto social. (p. 15).

Todas las disciplinas científicas y humanistas y los organismos internacionales colocaron la mirada en la infancia, contemplándola como un grupo social con identidad propia, visión que alcanzó su auge durante el Siglo XX, conocido como “El siglo de los niños”. Esto se debió en parte a la ocurrencia de las dos guerras mundiales que obligaron a la sociedad a revisar los procesos de humanización y a brindar atención urgente a la infancia víctima directa o indirecta de la guerra. (OEI, 2014, p. 11).

La Convención sobre los Derechos del Niño antes mencionada concibe a los niños y niñas como seres que por su falta de madurez física y mental, necesitan de protección y cuidados especiales, debiendo crecer en el seno de una familia, “... en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad”. (ONU, 1989, p. 12). También reconoce que en todos los países del mundo hay niños y niñas que viven en condiciones excepcionalmente difíciles, necesitando especial consideración. (p. 13).

En Uruguay, el Código de la Niñez y la Adolescencia define por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad, siempre refiriéndose a ambos géneros. (Poder Legislativo, 2004, p. 1).

Gabriela Diker (2009), Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento- Argentina y Doctora en Educación, plantea que en la actualidad las novedades en relación a las infancias se producen precisamente en el terreno de su definición, no admitiendo respuestas unívocas:

Alguna vez dispusimos de un saber que ocupó el lugar de esa certeza y que sostuvo una fenomenal maquinaria de institucionalización de la infancia que fijó las coordenadas dentro de las cuales los niños serían reconocidos como tales: las de la infancia moderna. Hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante. (Diker, 2009, p. 18).

Plantea que a partir de la década del 60 se comienza a hipotetizar acerca del fin de la infancia, demostrando el carácter social y cultural del concepto y entendiendo al fin de la

infancia como el agotamiento del modo de concebirla producido en la modernidad. Así aparecen otros modos de intervenir sobre el cuerpo infantil, dando lugar a la emergencia de otros niños, "... mientras que el niño inocente, incompleto, maleable, heterónimo, necesitado de protección y cuidado, que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, está en declive." (Diker, 2009, p. 29).

La nueva concepción pretende reconocer lo plural, tanto de los niños y niñas como de las infancias y no caer en universales que intenten caracterizarlos.

Valerie Walkerdine (2007), socióloga británica, sostiene que la existencia de distintos tipos de infancia a pesar de que se observa actualmente, no es un fenómeno novedoso. Menciona que Ariès (1960), historiador francés, ya planteaba que en los orígenes del sentimiento de infancia en los Siglos XVI y XVII, podía observarse la diferencia entre la de los trabajadores y los aristócratas, no siendo transitada de la misma forma por todos. Tampoco es una manifestación que responda sólo a cambios históricos, sino también a las disparidades entre regiones, e incluso dentro de las mismas, existiendo una multiplicidad de infancias y relaciones de explotación entre los diferentes tipos. (párr. 3).

Considera necesario interrogar sobre el surgimiento del estudio del niño como objeto científico que puede ser separado de sus condiciones sociales y culturales y presenta a la infancia como objeto discursivo, moldeada por diversos discursos tanto científicos (psicológicos, médicos, pedagógicos), político-legales y morales, entre otros. (Walkerdine, 2007, párr. 10).

Las Doctoras en Educación -argentinas-, Inés Dussel y Myriam Southwell (2007), sostienen que la Escuela tiene una gran influencia en la delimitación de la infancia que conocemos, ya que desde su discurso se estableció lo que debía esperarse de los niños y niñas, intentando producir una infancia "correcta y aceptable" (párr. 2). Sugieren estar alertas acerca de las consecuencias de las transformaciones que se están viviendo, para así poder pensar en nuevas pedagogías o políticas educativas que pueda requerir esta infancia, atendiendo a sus necesidades de protección y cuidado pero también de creciente autonomía, posibilitando así que la Escuela sea una experiencia relevante. (párr. 7).

En nuestro país, la Comisión Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia (2016) en el Plan Nacional 2016-2020, explica que el concepto de infancia se construye en base a dos componentes: uno social e histórico, que es universal a todos los niños y niñas

pertenecientes a una época determinada, y otro individual que refiere a la singularidad y construcción subjetiva de cada experiencia infantil. (p. 19).

La infancia puede analizarse e interpretarse como un grupo, como una categoría social o como una generación dentro de cada sociedad. No solo se circunscribe en las relaciones padres-hijos o maestros- alumnos, sino que forma parte de relaciones intergrupales, intercategoriales e intergeneracionales. Son relaciones macrosociales entre los adultos y los niños de cada sociedad. (Comisión Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, 2016, p. 23).

El documento sostiene que tanto la primera infancia, la infancia como la adolescencia son periodos críticos del ciclo vital en los que tienen lugar diversos procesos neurofisiológicos de configuración de las conexiones neuronales y de las funciones cerebrales, así como también de procesos psicosociales y evolutivos significativos para la vida. Es en el periodo de la infancia que se fortalece y consolida el proceso de transición de la dependencia relativa a la autonomía progresiva, consolidándose y proyectándose varias de las funciones psíquicas, físicas y sociales, además de ser el momento en que se producen experiencias fundantes de las matrices de aprendizaje y de la subjetividad. (Comisión Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, 2016, p. 32).

Vulnerabilidad social

*“Cuida de mis ojos, cuida de mi cara
abre los caminos, dame las palabras.
No maltrates nunca mi fragilidad,
soy la fortaleza de mañana.”
(Cuidame, Pedro Guerra)*

A nivel nacional, la Asistente Social y ex consultora de UNICEF, Socorro García (2004), aborda la temática de la vulnerabilidad social presentándola como una categoría de análisis para el trabajo con la infancia que refiere a la inequidad en el acceso a los satisfactores. La misma es de carácter multidimensional e implica procesos de exclusión o desafiliación social y de ruptura del tejido social de pertenencia y sostén. (García, 2004, párr. 16).

Esta categorización aparece como búsqueda de sustituir la categoría de riesgo, asociada a la peligrosidad y al estigma, por una que contemple al sujeto inmerso en situaciones de vulnerabilidad y por ende vulnerable. Esta concepción permite otras perspectivas de trabajo, ya que mientras la categoría de riesgo promociona acciones de carácter correctivo, la de

vulnerabilidad alienta a desplegar estrategias de carácter garantistas y promocionales. En este sentido, las intervenciones planteadas deben ser de índole integral, tendientes a poder desmontar con el otro la naturalización de la vida cotidiana, que en los sectores vulnerados tiene una fuerza aún mayor, contribuyendo a dejar de ver su condición como algo inmodificable. (García, 2004, párr. 50).

La misma autora, junto con Iglesias (2004) proponen hablar de vulnerabilidades sociales en plural, explicando que no hay una sino diversas manifestaciones de la misma que a su vez operan desde distintos puntos de vista. Desde la subjetividad implica la imposibilidad del ser con el otro, desde el penal es concebida como distancia con el poder y desde el social remite a procesos de exclusión y desafiliación, de ruptura del tejido social de pertenencia y sostén. (párr. 47).

María Eugenia Labrunee y Esteban Gallo (2005), argentinos expertos en socio economía, entienden que el concepto de vulnerabilidad social posee dos características fundamentales que lo diferencian de otras categorías analíticas. En primer lugar destacan el carácter dinámico y multidimensional del problema, en contraste con otras concepciones que dan cuenta de una situación estática del malestar social, como pobreza y exclusión: “La vulnerabilidad social remite a las circunstancias que potencian la probabilidad que tienen ciertos actores de sufrir un deterioro en sus condiciones de vida, enfatizando el aspecto dinámico del proceso”. (Labrunee y Gallo, 2005, p. 135).

En segundo lugar es entendida como:

...el resultado de una relación dialéctica entre las condiciones externas y el conjunto de activos del que disponen los actores sociales junto con las posibilidades de implementar estrategias para su utilización (...) Desde este punto de vista no es solo el producto de circunstancias externas, sino que se define también a partir de la capacidad de reacción de los actores, la cual estará en función de su dotación de activos y de las estrategias que lleven a cabo para su uso y reproducción. (Labrunee y Gallo, 2005, p. 136).

Por su parte, la investigadora argentina Alicia Estévez (2011), plantea que el término vulnerabilidad proviene de la raíz latina vulnerabilis y significa “que puede ser herido o sufrir alguna lesión física o moral”, aplicable a individuos o grupos. La calidad de vulnerable es una condición del ser humano, pero que no alcanza a todos por igual ni de la misma manera. (p. 85).

Explica que la vulnerabilidad social da cuenta de la percepción que tienen los sujetos acerca de su estado de indefensión, incertidumbre y exposición a riesgos en el que se encuentran,

traduciéndose en la incapacidad de afrontamiento o la disminución de las posibilidades y oportunidades de minimizar sus impactos. (p. 86).

Considera que toda vulnerabilidad social es psicosocial, ya que impacta de modo directo o indirecto sobre los sujetos en estudio y la define como un concepto multidimensional que implica diversos factores. Entre ellos, algunos son de carácter objetivo, como los económicos, sociodemográficos, sociopolíticos e institucionales y otros subjetivos, que derivan de la percepción de las familias y comunidades acerca de los vínculos sociales y su calidad de vida, de los valores y expectativas sobre la movilidad social, de las posibilidades y oportunidades de las que disponen, de la efectividad de las estrategias de afrontamiento y del sistema de creencias. (Estevez, 2011, p. 88).

La autora plantea que los niños y niñas están afectados por vulnerabilidades específicas por el solo hecho de pertenecer a esta categoría social debido a las desventajas derivadas de su relación asimétrica con las instituciones del mundo adulto y las dificultades para el aprovechamiento del sistema de oportunidades disponibles, fundamentalmente cuando existe desamparo institucional por parte de las instituciones mediadoras, como la familia y la Escuela. (p. 88).

Diker (2009) advierte que si bien hablar de niños y niñas vulnerables, excluidos, marginales, migrantes, de la calle, en riesgo, entre otras, se aparta de lógicas judicializantes (como la de menor), se corre el riesgo de confundir a los sujetos con sus condiciones de vida. Se debe tener la precaución de que el nombre no devenga etiqueta y termine confundiendo las condiciones de los sujetos con su esencia, lo que en lugar de habilitar oportunidades termina confirmando un destino: “Esta división deja de un lado a los niños ‘a secas’ y del otro a los niños ‘con adjetivos’, portadores de marcas identitarias que ponen el acento en el déficit y la carencia”. (Diker, 2009 p. 45).

Lenguajes y técnicas expresivas

*“El niño tiene cien lenguas
(y además cien, cien y cien).
Pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo.”
(Los cien lenguajes del niño, Loris Malaguzzi)*

En el presente trabajo se considera a la Expresión Corporal como una técnica expresiva.

Martha Fernández (1995), Licenciada en Psicología, plantea que las técnicas expresivas son “... las patrullas encargadas de rescatar (...) las vivencias que han quedado atrapadas sin posibilidad de código para expresarse (...) los recursos que permiten acceder a los otros ámbitos del lenguaje expresivo, distintos del lenguaje verbal”. (p. 28).

La autora explica que las situaciones que en la vida cotidiana encarcelan los cuerpos, impiden la expresión (entendida como salida de la presión/prisión) y limitan las posibilidades. En este sentido el término expresión equivale a salir del apresamiento, a alcanzar la libertad y liberar.(p. 27).

Las manifestaciones expresivas devienen en enriquecimiento personal, desarrollo de la creatividad, rescate del caudal vivencial desconocido y posibilidad de pensamientos que, de otro modo, quedarían bloqueados. Al mismo tiempo, esta disponibilidad expresiva sirve para preservar la salud mental y física al permitir la exteriorización de materiales potencialmente mórbidos, en la medida en que pueden ser conocidos, trabajados y elaborados. Debido a esto, el lenguaje expresivo es un lenguaje donde la propia historia puede ser relativizada, avanzada y retrocedida, modificada y revivida, dando una nueva oportunidad de escribirla. (Fernández, 1995, p. 32).

El documento de la OEI (2014) explica que: “El término expresión alude a la posibilidad natural que tenemos todos los seres humanos de traducir la intimidad de nuestro ser con signos exteriores, salir de nosotros mismos, mostrarnos; entregarnos, compartir y comunicarnos (Ivaldi, 2004)”. (OEI, 2014, p. 61).

Si bien la descarga emocional es una condición necesaria para la expresión, no es suficiente:

Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción (...) donde no hay administración de las condiciones objetivas, ni un modelado de los materiales, con la intención de dar cuerpo a la excitación, no hay expresión (Dewey, 1934). (OEI, 2014, p. 61).

Daniel Calmels (2009), psicomotricista y psicólogo social argentino, explica que la gestualidad expresiva no implica colocar afuera algo que está adentro como carga orgánica, sino que esta se gesta y se incorpora en la medida en que cobra sentido frente a un otro. (p. 67).

La Licenciada en Letras y coordinadora de trabajo corporal Elina Matoso (2001), plantea que lo expresivo forma parte de todo acto vital más allá de las técnicas expresivas en sí mismas. Para la autora es un concepto abierto que debe ser despojado de la carga de superficialidad o de espontaneismo banal que muchas veces se le adjudica. (p. 104).

Entre lo expresivo, lo escénico y lo terapéutico, existen nexos particulares, uno de los cuales es el pasaje del mundo interno al mundo externo, caracterizado desde principios del Siglo XX por el reconocimiento del pasaje de lo inconsciente a lo consciente. En este sentido la expresividad acentúa la canalización de lo interno hacia lo externo, dando un rumbo particular a lo pulsional y cumpliendo una función de soporte, de superficie de despegue para que estos lenguajes se decodifiquen. (Matoso, 2001, p. 108).

En el documento de la OEI (2014) se plantea que los niños y niñas se encuentran sometidos a una realidad que pretende que sus manifestaciones expresivas naturales permanezcan escondidas:

De lo que se trata es de potenciar la expresividad presente en los pequeños desde el momento del nacimiento, ayudándolos a destrabar los caminos bloqueados por la represión, el manejo del poder y los tabúes culturales de un mundo adultocéntrico. (OEI, 2014, p. 51).

Para ello se debe promover el autoconocimiento a partir de la detección de sus inhibiciones, que pueden ser de tipo cultural, emocional, intelectual o perceptual y actúan como obstáculos para el desarrollo de la libertad expresiva y creativa. También se propone la autoexpresión, como un movimiento ligado a las experiencias sensorio-perceptivas, las cuales implican la curiosidad, que en lugar de ser avivada, es sofocada muchas veces por la educación formal. (OEI, 2014, p. 62)

Se establece allí que la libre expresión estimulada es un requisito para lograr la libertad expresiva, refiriendo la primera a una metodología y la segunda a una actitud, a una conquista del educando:

Libertad expresiva es la actitud y capacidad del individuo para plasmar una idea, un concepto, de manera libre, por medio del lenguaje elegido para ese acto de comunicación, sin ningún tipo de trabas –ni externas, ni internas-, con dominio de los

aspectos técnicos, conceptuales, actitudinales y procedimentales... (Azar, 2010). (OEI, 2014, p. 63).

Educación por el arte

*“El momento en que se reconoció por primera vez
la belleza fue uno de los más significativos de la
evolución de la conciencia humana.”*
(Eckhart Tolle)

La línea de Expresión Corporal que se desarrolla en este trabajo se enmarca en la filosofía de la Educación por el arte. Este movimiento desarrollado por Herbert Read (filósofo y crítico de arte inglés, 1893-1968) sostiene que el arte debe ser la base de la educación ya que la misma es un requisito indispensable para el desarrollo de la salud cognitiva y emocional de los niños y niñas. (Barchana-Lorand, 2005, p. 1).

Patricia Stokoe (1987), bailarina y pedagoga argentina, creadora de la corriente Expresión Corporal-Danza, explica que para la Educación por el arte, tener la posibilidad de desplegarse en el área sensible, creativa, social e imaginativa, resulta imprescindible para la buena salud psicofísica, por lo que las actividades artísticas no deben sólo dirigirse a los que tienen talento y desean hacer del arte su tarea profesional. El producto se considera y valora como un medio dentro del proceso personal y no como un fin en sí mismo y el individuo es considerado un artista de la vida, siendo esta su obra de arte. (s. pág.)

Una de las funciones principales del arte es favorecer el desarrollo de la capacidad humana de crecer, elaborar o producir algo nuevo a partir de una realidad preexistente, capacidad que es totalmente trasladable a todos los ámbitos de la vida. (Stokoe, 1987, s. pág.)

Leticia Sarante y Valeria Yarzabal (2012), docentes de Expresión Corporal Danza uruguayas, plantean que la Educación por el arte pretende que todos los seres humanos tengan la posibilidad de desarrollar su sensibilidad, de transformar su realidad y de encontrar miradas que no sean las habituales, las ya instituidas.

La Educación por el arte promueve el conocimiento de la vida por medio de las actividades artísticas: el arte mediando en el aprendizaje de todas las cosas para devolverle al ser humano sus expresiones, potenciar y desarrollar su sensibilidad y subjetividad para que las sociedades sean de seres creativos, sensibles, libres, saludables. (Sarante y Yarzabal, 2012, p. 89).

El Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, Taller Barradas, explica en su página web que el arte le significó al ser humano desde tiempos lejanos un modo de expresión y de comunicación manifestado a través de todas sus actividades. Debido a esto:

el arte aparece como una actividad de vital importancia en la existencia de los seres humanos; como una actividad que posee la cualidad de trascender el momento mismo de la creación, ya que si no perdurara la obra, el trabajo interior del artista lo habrá enriquecido y en cierta forma transformado.

<http://www.tallerbarradas.org.uy/index.php/component/content/article/78-cursos/84-arte-y-expresion-en-la-educacion-curso>

El documento de la OEI (2014), plantea que en los últimos años la investigación neurocientífica, evolutiva y pedagógica viene destacando que la creatividad y la educación artística (canto, baile, teatro, música, pintura, etc) deben formar parte de los ejes fundamentales de un buen proyecto educativo. La presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo y contribuye a que los niños y niñas comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, dándole relevancia a la diversidad que cada uno aporta. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético) y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, sino que es posible expresarse a través de otros lenguajes. (p. 23).

Es esta posibilidad de imaginar otras realidades para intentar concretarlas en alianza con otros, lo que fundamenta la integración de las artes en la educación de la primera infancia en contextos desfavorables, extendiéndola al trabajo con sus familias. Para muchos grupos sociales, la generación de resiliencia para lograr su supervivencia depende en gran parte de esto. (OEI, 2014, p. 24).

Cuerpo y prácticas corporales

*“El cuerpo que ignore el ritmo que está en él,
no podrá dirigir nunca su espíritu...”*
(Jacques Dalcroze)

Asumiendo el cuerpo un lugar central en esta propuesta, se torna necesario definirlo, presentando algunas líneas de trabajo corporal.

Teresa Penchansky (2009), Psicóloga Social y coordinadora de Talleres de Expresión Corporal argentina, plantea que en Occidente y desde la modernidad, a partir de las meditaciones metafísicas cartesianas, el cuerpo y los sentidos son entendidos como fuente de engaño, en contraposición a la mente, el pensamiento y la razón. (p. 22).

Matoso (2001), sostiene que esta noción comienza a perfilarse en el Renacimiento y se dibuja con más nitidez en la Era Industrial, popularizándose como estructura fundamental del pensamiento moderno. El cuerpo como factor de individuación aparece disociado del sujeto y es percibido como uno de sus atributos por las sociedades occidentales, concibiendo al cuerpo más como una posesión que como un rasgo de identidad, como un cuerpo-objeto.

La palabra cuerpo a lo largo de los siglos se ha ido transformando permanentemente, pasando por polaridades como soma-psyque, cuerpo-alma, cuerpo-razón, cuerpo-espíritu y cuerpo-máquina, entre otras. En base a esta dicotomía, acentuada por el positivismo, se ha depositado sobre el cuerpo el mal y el pecado, sobre valorizando al espíritu y la razón frente a la insignificancia del cuerpo, que queda en el lugar de lo perecedero, lo efímero y lo contaminante. (Matoso, 2001, p. 19).

El trabajo corporal tiene la particularidad de insertarse en el filo, en el límite, en el corte entre lo orgánico y lo espiritual, o entre el soma y la psyque y como una cuña, desarrolla un abordaje que hace de puente entre esos dos bordes. (Matoso, 2001, p. 31).

Susana Zimmermann (1983), bailarina y coreógrafa argentina, plantea que los orientales poseen un modo particular de estar en el cuerpo, de ser corporal que apunta a despertarlo a través de la esencia interior y los ritmos lentos, mientras la occidental pretende hacerlo a través de un modo exterior, con ritmo veloz y demostración del esfuerzo. (p. 45).

Desde esta línea se alienta a sentir el cuerpo no como una cosa, como un objeto ajeno, sino como un ente vivo y un campo energético. Sostiene que el ser humano es cuerpo, el cual siempre es expresivo, y que es a través de la experimentación de las cualidades del

movimiento que la gama de matices se amplía infinitamente y el sujeto se enriquece: “Si desde la educación se incentiva a sentir más y más profundamente, el ser humano se transformaría en un ser más total, más íntegro, más armónico”. (Zimmermann, 1983, p. 56).

Stokoe (1987), entiende al ser humano como un ser corporal que se manifiesta desde que nace hasta que muere, con la totalidad de su cuerpo; cuerpo que es él mismo y todo lo que refiere a él como persona: su actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad, su creatividad y su necesidad de comunicación. (s. pág.).

Desde la sociedad se percibe una censura de lo corporal, una desvalorización del cuerpo a favor de una super valorización intelectual:

Existe un bloqueo para el desarrollo de la sensibilidad, se frustra el placer de ser y tener un cuerpo sano y armónico que disfrute del bienestar. No se enseña directamente como percibir el cuerpo y expresarse con él, conocerlo y cuidarlo (...) generar, hacer circular y conservar sus energías, como si nuestro cuerpo fuese descartable, un objeto de consumo que se usa y se tira. (Stokoe, 1987, s. pág.).

La autora afirma que corporalmente se manifiestan los cambiantes estados de ánimo y de salud y se expresa el ser en todo momento, incluso en la quietud, por lo que el sujeto que no acepte su corporeidad difícilmente podrá aceptarse en profundidad (s. pág.)

Calmels (2009) sostiene que el cuerpo es en sus manifestaciones:

Es a partir del contacto, de los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., que el cuerpo cobra existencia. El cuerpo como soporte de la expresión y la comunicación. (Calmels, 2009, p. 18).

Presenta al cuerpo como un distintivo, como una insignia de la identidad, el cual el niño construye en la relación corporal con los adultos que lo rodean: “El cuerpo del otro nos conforma (...) no solo porque nacemos de un cuerpo sino porque el otro en su relación corpórea nos modela.” (Calmels, 2009, p. 104).

Añade que no existe una sola caracterización del mismo, ya que las corporeidades infantiles deben comprenderse como producciones, potencialidades y devenires que emergen de contextos familiares y socioculturales diversos. (p. 116).

Penchansky (2009), recuerda que Freud a comienzos del Siglo XIX define al Yo como un Yo corporal, remitiendo el significado mismo de la palabra cuerpo a la totalidad del individuo. (p. 22) Al igual que Spinoza, filósofo neerlandés (1632-1677), la autora reflexiona acerca de la potencia corporal, planteando que nadie sabe de que es capaz mientras no indague en sus

posibilidades y no cuente con la situación o el estímulo que le permita extender los límites de su acción. (p. 59).

Sarante y Yarzabal (2012) plantean que a medida que se avanza en el sistema educativo formal, la corporalidad va quedando excluida del trabajo de las aulas y del aprendizaje, ya que la modalidad de trabajo se centra en lo intelectual-racional, reduciendo al cuerpo sus posibilidades de movimiento por desuso. A pesar que en la actualidad resulte una obviedad plantear que cuerpo y mente no están separados, se continúa asumiendo que lo serio, lo importante y lo profundo se produce desde el intercambio verbal, quietos y en silencio, existiendo en las aulas una cierta negación del cuerpo, el cual es cubierto, uniformizado, siendo protegido y negado al mismo tiempo. (Sarante y Yarzabal, 2012, p. 90).

Expresión Corporal

*“El arte de sentir y decir
con el cuerpo y desde el cuerpo”
(Patricia Stokoe)*

A modo de comienzo se presenta una breve historia de los inicios de las actividades de Expresión Corporal, la cual permitirá comprender el contexto de su surgimiento y el motivo de algunos de sus fundamentos teóricos.

Penchansky (2009), ubica a esta corriente dentro del campo de la danza y explica que la misma tiene sus raíces a comienzos del Siglo XX, cuando las vanguardias cuestionan los principios del arte, apareciendo un enfoque radicalmente distinto en la concepción de danza clásica y en las técnicas de su enseñanza.

Becerra (2009), docente de la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, explica que en el contexto de entreguerras Isadora Duncan (1877-1927) comienza a desarrollar la Danza Moderna en Estados Unidos y Rudolf von Laban (1879-1958) la Danza Libre en Europa. Ambos movimientos introducen lo orgánico y la individualidad de los bailarines en la interpretación: “En oposición a la función de entretenimiento hasta entonces atribuida al ballet, se establecía para la danza la necesidad de comunicar”. (Becerra, 2009 p. 2).

En la década del 50 en Argentina, Stokoe desarrolla la propuesta de Expresión Corporal Danza influenciada por ambas corrientes. En esta época, a diferencia del contexto europeo, en el Río de la Plata la danza continuaba vinculada a las formas tradicionales, fundamentalmente al ballet, el folklore y las danzas españolas. El campo artístico se encontraba estratificado por los estilos y era fuertemente restrictivo y selectivo, en función de las condiciones o aptitudes físicas. Stokoe cuestiona esta forma, haciendo circular la danza entre cuerpos no profesionales ni modulados por códigos estilísticos y presentando un giro pedagógico desde la imitación del movimiento propuesto por el maestro hacia la invención de la propia danza. (Becerra, 2009, p. 3).

Los principios filosóficos de la Educación por el arte (Read, 1959) y las concepciones pedagógicas de la corriente denominada Escuela Nueva o Activa que critica a la educación tradicional (Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Dewey, Montessori), son tomados para el desarrollo de su propuesta. Los mismos rescatan la autonomía infantil en los procesos educativos, entendiendo a la educación no como transmisión de conocimientos sino como formación de la personalidad. (p. 2). En la década del 60 aparecen desarrollos en el ámbito del arte, la educación, la psicología y la teoría de grupos, que Stokoe también incluye en su desarrollo.

Penchansky (2009) explica que con la instalación de las dictaduras cívico militares en Latinoamérica, las plazas y calles se volvieron lugares controlados, originando que las personas buscaron en el ámbito privado lugares para la expresión, el intercambio y la creación, favoreciendo el surgimiento de talleres y distintos formatos de encuentros destinados a sostener el ejercicio de las prácticas restringidas. En este contexto es que la Expresión Corporal encuentra posibilidades de expansión en Buenos Aires, dando lugar en la década del 80 al surgimiento de instituciones que presentaban líneas de trabajo con distintos acentos. (p. 19).

Debido a ser pionera en el Río de la Plata se entiende pertinente profundizar en los aportes de Patricia Stokoe.

En sus primeras publicaciones, Stokoe (1967) presenta a la Expresión Corporal como una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano e introduce al lenguaje corporal como común a todos, siendo este una de las

formas más universales de comunicación y comprensión. (p. 6).

Plantea diferencias entre el lenguaje hablado y el corporal, ya que mientras la transmisión y asimilación del primero se producen a nivel intelectual, el segundo, por su capacidad de comunicar estados anímicos a través del movimiento, llega a asimilarse como un lenguaje de primera instancia, en diferentes niveles a la vez. Así, mientras el lenguaje verbal y matemático resulta más adecuado para expresar la realidad del mundo objetivo, el lenguaje dinámico, gestual, del movimiento y la danza, parece ser el que expresa más intuitiva y directamente el mundo subjetivo de la persona. (p. 12).

El movimiento resulta un aspecto central de la propuesta; es vida y parte integrante de toda expresión humana y sólo adquiere calidad expresiva en cuanto es manifestación de un estado anímico. Este es precisamente el propósito de la Expresión Corporal: expresar a través del movimiento y sin censura los múltiples y a veces contradictorios estados de ánimo. (Stokoe, 1967, p. 16).

En un escrito posterior, Stokoe junto a Harf (1984), maestra y docente de Expresión Corporal, conciben a la Expresión Corporal como una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético, siendo un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura. (p. 13).

Las autoras plantean que la Expresión Corporal, al ser un lenguaje inmediato, afirma el concepto del ser humano expresándose a sí mismo consigo mismo, sin necesidad de recurrir a elementos o instrumentos ajenos a sí. Debido a esto, el énfasis en el cuerpo no está dado por el hecho de que sea el medio más importante de expresión, sino una vía más que tiene la ventaja de ser el único instrumento expresivo utilizado por el individuo desde que nace. (p. 18).

Conciben a la Expresión Corporal como una actividad específicamente organizada mediante la cual el lenguaje corporal se enriquece a lo largo de un proceso de aprendizaje que abarca el ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras. Lo consideran un proceso de autoaprendizaje que apela a la posibilidad de cambio y al aprovechamiento de la propia espontaneidad y creatividad. (p. 15). Desde su enfoque, los niños y niñas son concebidos como seres creadores, capaces de elegir y seleccionar los instrumentos que necesitan para su desarrollo total, y no como simples receptáculos de informaciones. (p. 27).

En elaboraciones más tardías, Stokoe (1987) bautiza a su propuesta como Expresión Corporal Danza refiriendo a esta como la danza o poesía corporal de cada ser humano, una actividad artística que orienta a cada persona hacia el encuentro con su propia forma de bailar. (s. pág).

La contextualiza dentro de la Danza Contemporánea, por identificarse con el concepto de ser humano integrado, entendido como una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y lo social articulado:

La fuente creadora, el instrumento y el instrumentista están todos en el mismo ser, quien lucha por encontrar sus propias metáforas y volcarlas hacia otros. Este proceso creativo y comunicativo es salud, es una respuesta a la necesidad de expresarse corporalmente. (Stokoe, 1987, s. pág).

Recuerda que para expresar (“exprimir, sacar de adentro”), primero es necesario imprimir, es decir, incorporar elementos que sean elaborados por el individuo para luego ser expresados. Debido a esto presenta como técnica de base de su propuesta a la sensopercepción, resultante de la unión entre sensación y percepción, entendida como el arte de sentir y decir con el cuerpo y desde el cuerpo, que comienza por un despertar de todos los órganos de los sentidos. “Este despertar implica estar más conectados con nosotros mismos y nos ofrece a la vez una mayor comprensión y un vínculo más afectivo con los demás. Es aprender a mirar las mismas cosas de otras maneras, desde otros ángulos.” (Stokoe, 1987, s. pág.).

La autora manifiesta que dentro de la Expresión Corporal se observan dos ramas, una orientada a lo educacional y otra hacia lo terapéutico, ocurriendo interacciones entre ellas, lo que la convierte en un proceso saludable y formativo a la vez.

En la misma época en Europa, Jacques Salzer (1984), investigador y profesor francés, desarrolla otra línea de Expresión Corporal planteando que la Expresión por el cuerpo, como nombra a su práctica, tiene por objetivo principal amar el cuerpo y tener una consideración positiva del mismo, o al menos poder reconocerlo y aceptarlo. Explica que la apertura hacia la impresión de sensaciones precede a la expresión (“me siento, luego existo”), valorando el mundo de las emociones en contraposición a otras corrientes que reducen esta apertura. Propone que los lugares de formación reconozcan el placer en lugar de negarlo, para que el trabajo también sea la posibilidad de gozar, estableciendo a la satisfacción como acompañante de la actividad corporal. (p. 40).

En relación a la dimensión transferencial, plantea que lo importante no reside en el simple acto de decir, de exteriorizar, de liberar como podría acontecer en una práctica solitaria, sino en el hecho de hacerlo delante de otro. El hecho de que surja y sea reconocido oficia como acto de reparación, de cicatrización de la herida, de renacimiento. “Según algunos este objetivo pertenece al dominio de la terapia, ¿pero es tan tajante la diferencia?”. (Salzer, 1984, p. 71).

En desarrollos más recientes, se encuentra Marta Schinca (2000), docente creadora del método “Técnica y expresión del movimiento”, quien considera la Expresión Corporal como una disciplina que permite encontrar un lenguaje propio, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo (p. 11). Concibe al trabajo corporal como una psicósomática, que busca la integración de la conciencia del cuerpo con la vivencia del mismo. “Es un camino introspectivo para luego poder extraer de sí mismo, manifestar, expresar (...) un camino de apertura hacia el propio ser y el ser de los demás” (Schinca, 2000, p. 12).

Explica que el ejercicio práctico no es un simple entrenamiento ni una búsqueda de habilidades físicas, sino que pretende identificar al gesto con lo que el sujeto es y expresa, partiendo de lo físico para revivir y expresar los estados psíquicos, encontrando la unidad psicofísica de comportamiento. (p. 47).

A nivel nacional, Sarante y Yarzabal (2012) presentan a la Expresión Corporal como una actividad artística integradora. (p. 87). Afirman que existen varias corrientes y concepciones de la misma, algunas vinculadas a la Educación Física, otras enfocadas en los efectos terapéuticos y otras como técnica potenciadora del desarrollo de otras artes (teatro, plástica, música).

Clasifican los contenidos que la Expresión Corporal pretende abarcar por áreas: la del cuerpo y el movimiento, la de la comunicación y la de la creatividad.

La primera implica tanto el desarrollo de habilidades, destrezas y concientización como la ampliación de la capacidad sensible y de la percepción, mientras la segunda se asocia con la búsqueda de sentido, de un lenguaje común, con la confianza, el reconocimiento de la igualdad y la reafirmación de la identidad, siendo la expresión también una forma de comunicación.

En cuanto al área de la creatividad:

... se enfatiza el aspecto lúdico del ser humano, su poder transformador y transgresor, su carácter investigador. La capacidad de sublimar los sentimientos, sensaciones e ideas en imágenes o manifestaciones simbólico-emocionales, que trascienden y ofrecen sentido para sí mismo y para los otros. (Sarante y Yarzabal, 2012, p. 89).

Resaltan que si bien en Uruguay el programa de Educación Primaria establece la importancia de la práctica de Expresión Corporal, aún sigue relegada en los espacios de enseñanza. (p. 87).

Por su parte, el documento de la OEI (2014) plantea como imprescindible que

...los niños y niñas se contacten con las posibilidades expresivas de su cuerpo, con la sensibilidad de la mirada, con las posibilidades que le brinda la palabra y que se relacionen con los entornos sonoros de manera activa y creativa. Todo ello en el marco de procesos de aprendizaje en los cuales estén presentes la Sensopercepción, la exploración, la experimentación, la investigación y el juego. (OEI, 2014, p. 26).

Penchansky (2009) enfatiza que el cumplimiento de los objetivos de la actividad debe darse a través de un proceso de incorporación de contenidos vivenciado por los niños y niñas como tarea de descubrimiento placentera, no apurada. Para esto si bien el coordinador de la actividad debe tener claro el objetivo de la propuesta, trabaja con lo emergente, con lo que el grupo produce, orientando la tarea sin perder de vista el proceso. (p. 105).

La autora concibe a la Expresión Corporal como una práctica del movimiento que atiende especialmente a la construcción de subjetividades libres y creativas, concibiendo al maestro como un agente para el desarrollo único de cada sujeto, en una tarea que propone enriquecer las posibilidades de relación entre los niños y niñas y el mundo y facilitar la comprensión de sí mismo a través del movimiento. (p. 57). Advierte acerca del riesgo que corre esta actividad de convertirse en algo a imitar, copiando coreografías y figuras rígidas, reproduciendo movimientos o dramatizaciones que no contemplan el propio mundo imaginario en movimiento. (p.13).

Rescata el aspecto vincular de la propuesta, dada la importancia que tiene la pertenencia a un grupo para esta modalidad de aprendizaje:

A diferencia de lo que ocurre en las clases de danza destinadas al logro de habilidades personales que se llevan a cabo en un contexto grupal, en las clases de Expresión Corporal se toma en cuenta al grupo en sí mismo como factor fundamental del aprendizaje al pensarlo como el posibilitador del establecimiento de relaciones de colaboración para el cumplimiento de la tarea. (Penchansky, 2009, p. 69).

Explica que al privilegiar al grupo como contexto y sujeto de aprendizaje, no hay espacios ni roles fijos, ya que se aspira al intercambio de los mismos y a que cada uno pueda conectarse con los distintos aspectos que lo habitan. (p. 51).

La importancia del grupo, de los vínculos que unen a los miembros y la relación maestro-alumno, son, según la autora, las características fundamentales que distinguen el trabajo que se realiza en Expresión Corporal de otros enfoques de la educación artística del movimiento. (p. 101).

El Taller: espacio de encuentros y transformaciones

*“El mundo es tan grande o tan pequeño,
como el tamaño de la ventana
a través de la cual nos asomamos a él”
(Fidel Moccio)*

Dada la importancia que le brinda a lo grupal y a lo vincular la propuesta desarrollada, es que se propone al Taller como dispositivo de abordaje en la práctica. El mismo es presentado desde la perspectiva de González Cúberes (1988), maestra y psicóloga social argentina, quien se refiere al mismo con mayúsculas, como “... tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; como EL lugar para la participación y el aprendizaje”. (p. 3).

Propone al Taller más que como método o técnica, como una modalidad operativa, que instala un tipo de encuentro entre maestro y alumno que potencia el autoaprendizaje, la autonomía moral, la recuperación y el desarrollo del potencial creativo, dejando poco lugar para el verbalismo, las relaciones paternalistas y el dogmatismo. (p. 5).

El Taller implica un proceso activo de transformación en el cual el sujeto es considerado protagonista, con pensamiento crítico y capaz de problematizar. Intenta superar el modelo de Escuela conocido, enriqueciendo la mirada sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la realidad, combinando el trabajo individual y personalizado con la tarea socializada, grupal o colectiva y tendiendo siempre a la gestión democrática y a las relaciones simétricas. (González, 1988, p. 6).

En cuanto a la conducción del Taller, la autora plantea que se requiere un sujeto, sea docente o no, “que disfrute de la tarea, que transforme el dilema en problema, que esté dispuesto a la ruptura de hábitos, a la aceptación de divergencias y disensos y que interprete la transgresión como base del acto creativo”. (González, 1988, p. 6).

Uno de los roles del coordinador consiste en establecer y sostener el encuadre de trabajo, el cual es esencial en el Taller ya que fija las constantes que dan seguridad a los participantes. Implica un acuerdo que define el marco o las pautas que regulan las interacciones, la tarea, el tiempo y el espacio a utilizar. El coordinador debe ser más continente que conductor, ya que se torna necesario establecer vínculos intergrupales que sostengan la intensidad de los afectos movilizados: “Cuando el grupo funciona como sostén, atreverse a pensar distinto ya no es riesgoso.” (González, 1988, p. 41).

La autora sostiene que en esta modalidad de trabajo se parte de lo que el sujeto es capaz, en lugar de basarse en lo que no sabe o no puede, fortaleciendo así su deseo de aprender y su autoestima. Se pretende rescatar lo genuino de cada niño y niña, lo que posee de positivo, de saludable, de potencia y lo que interesa es el progreso de cada participante en función de sí mismo. (p. 19).

Cuando el Taller se constituye en el espacio del vínculo saludable, posibilita nuevos aprendizajes, estimula la comunicación y da lugar a lo correctivo, lo reparador y lo recuperatorio, relacionando al aprendizaje con la salud mental. El primero es entendido como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla y transformarse y la segunda es la adaptación activa a la realidad, la capacidad de manejar y dar soluciones integradoras a los conflictos y contradicciones que plantea la vida cotidiana. (Gonzalez, 1988, p. 11).

En la modalidad de Taller, la tarea educativa y la terapéutica coinciden, ya que rompen con el estereotipo y habilitan el cambio que en el sujeto implica desestructuración de lo previo y nueva estructuración: “... la tarea grupal genera efectos terapéuticos y educativos, en tanto posibilita la superación de conflictos personales, facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender...”. (González, 1988, p. 5).

El rol de Tallerista es mencionado por diversos autores que abordan la práctica corporal.

El documento de la OEI (2014) sugiere que la tarea del mismo consiste en "...generar empatías, provocar procesos, conmover, incitar, avivar, sacudir, abandonar las rutinas. Cada taller debe generar sorpresa, impresionar, cuestionar las convicciones y los estilos de vida que fuimos incorporando como matrices de aprendizaje y que por ello nos condicionan." (OEI, 2014, p. 64).

Matoso (2001) plantea que la sabiduría del que coordina no se haya en su habilidad para imponer o corregir, sino en su capacidad de espera, de silencio, de disponibilidad para ensamblar y proponer. Este rol "...se funda en un territorio de intercambio que implica dar lugar a la corporeidad de la otra persona, respirar sus tiempos, tener en cuenta sus ritmos y actitudes corporales para ir diseñando una mirada compartida." (Matoso, 2001, p. 109).

EXPRESIÓN CORPORAL CON NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Este apartado pretende puntualizar los posibles aportes específicos del desarrollo de la actividad de Expresión Corporal para los niños y niñas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad.

Silvia Buschiazzo (2005), Psicóloga social y profesora de Expresión Corporal-Danza, plantea que las personas en situación de vulnerabilidad, entendidas como aquellas que padecen de fragilidad psíquica por haber sido desatendidas sus necesidades psicosociales básicas, generalmente muestran actitudes de desconfianza, resentimiento, agresividad y rigidez. (párr. 20).

A lo largo de los Talleres de Expresión Corporal-Danza, los sujetos logran ir ampliando su capacidad comunicativa (tanto verbal como no verbal), adquiriendo mayor expresividad y creatividad a través del movimiento, lo que les permite reconstruir su propia historia de vida y re significar sus vínculos internos. La práctica de la Expresión Corporal permite el desarrollo de habilidades indispensables para afrontar y superar conflictos y adversidades, y adaptarse de manera creativa y saludable al entorno, siendo ésta una disciplina útil para las personas que han sufrido y sufren diversas situaciones de abuso o privación de los derechos humanos. (Buschiazzo, 2005, párr. 121).

Delgado (2015) considera que estimular ámbitos en los que el cuerpo se exprese, previene la violencia, genera espacios de igualdad, cooperación y convivencia, lo cual es de gran importancia en una sociedad en la que la educación del cuerpo ha quedado muy desplazada, reflejándose en nuestra forma de relacionarnos. (párr. 9).

Estimular nuestras capacidades naturales corporales potencia el desarrollo de la personalidad de forma integral, favorece la práctica de valores como ser independiente, único, reflexivo, crítico, capaz de resolver problemas, creador y transformador; propicia la oportunidad de estar con otros, trabajar en equipo, respetar las ideas y sentimientos del otro, ejercer la tolerancia y mancomunar para expresar, comunicar y crear algo juntos. (Delgado, 2015. párr. 7).

En cuanto a la capacidad de crear, Sarante y Yarzabal (2012) explican que es la que permite resolver situaciones, adaptarse y transformar la realidad y reaccionar a factores adversos, por lo cual el desarrollo de la creatividad está ligado al desarrollo de la imaginación, "...esa capacidad que nos define a los humanos como seres inacabados, que

nos permite proyectarnos y crecer espiritualmente, aspirar a ser mejores, ser indeterminados y, por lo tanto, libres de construirnos a nosotros mismos.” (Sarante y Yarzabal, 2012, p. 90).

Lucía Ferrés (comunicación personal, 12 de Mayo de 2017), Tallerista de Teatro de un Centro Educativo ubicado en un barrio periférico de Montevideo, manifiesta que los Talleres artísticos con niños y niñas en situación de vulnerabilidad tienen como objetivo principal desarrollar su potencial creativo, entendiendo que la mayoría de las veces es el único ámbito con el que cuentan para hacerlo.

Florencia Delgado (comunicación personal, 10 de Mayo de 2017), plantea que si en la Escuela además de los contenidos disciplinares se abordara el trabajo sobre la Expresión Corporal probablemente habría menos conflictos de violencia, ya que el trabajo sobre el cuerpo genera procesos de transformación sobre lo vincular, sobre el cuidado de uno mismo y los demás.

Explica que el desafío del trabajo corporal reside en generar orden en el caos, ya que los niños y niñas, al estar habituados a espacios formativos rígidos y encerrados, que incentivan la utilización del pensamiento racional, se desbordan o se inhiben en los encuentros en los que se los habilita a utilizar su cuerpo y otras formas de pensamiento.

Plantea que la complejidad del rol del Tallerista está dada en la forma de generar estrategias para guiar a los niños y niñas hacia lo novedoso sin imponer, reivindicando el lugar de los procesos tanto personales como grupales.

Sostiene que muchas veces el trabajo del Tallerista es frustrante y que implica probar estrategias nuevas permanentemente, siendo una de ellas la utilización de los conflictos que surjan durante los encuentros, promoviendo nuevas formas de resolverlos:

...la idea es empezar a encontrar esos matices del medio que tienen que ver con lo sensible, con lo perceptivo, con lugares que la persona no encontró nunca todavía por mil razones de su vida, ... eso es lo complejo de trabajar con poblaciones de ese tipo, es un desafío pero está buenísimo. (Delgado, comunicación personal, 10 de Mayo de 2017).

REFLEXIONES FINALES

*“Vivir y crecer en su cuerpo.
Sentir y crear con su cuerpo.
Expresar y comunicar con su cuerpo.”
(Stokoe y Harf)*

A lo largo del trabajo se pueden ir visualizando enlaces entre lo corporal, lo expresivo, lo artístico, lo educacional, lo terapéutico y lo procesual, entre tantos otros que seguramente aparezcan y no haya advertido.

Mi implicación como Tallerista de Expresión Corporal en dos Centros Educativos, generó por momentos que el desarrollo del trabajo fuera hacia lugares más prácticos, en la búsqueda de herramientas que permitieran ejercer de forma más profesional mi tarea.

Acercarme a ese rol, en el proceso de elaboración de la monografía, resultó una experiencia clave, en primer lugar porque muchos de los lineamientos teóricos desde los cuales me posiciono se tensionan con las exigencias del sistema educativo que concibe a la Expresión Corporal más asociada al despliegue escénico que a lo procesual-vincular-terapéutico.

Esto lleva a cuestionarse acerca de cómo se concibe a la educación artística, que parece seguir asociada a la repetición y a la valorización del resultado en lugar de potenciadora de procesos transformadores.

Desde este trabajo los Talleres de Expresión Corporal se plantean como espacios donde los niños y niñas puedan enriquecer sus posibilidades expresivas, apelando a la posibilidad de cambio a través del aprovechamiento de la propia espontaneidad y creatividad. Se incentivan las miradas originales, distintas, que apuntan a dar solución a las problemáticas que se van presentando. El movimiento, las transformaciones y la integralidad del ser, son nociones que se refuerzan a lo largo del trabajo sobre el cuerpo, cuerpo que se es como identidad y no que se tiene como propiedad.

En los Talleres lo procesual tiene un lugar central, habilitando el autoaprendizaje acerca de los propios sentimientos, deseos y miedos y la autorregulación del manejo de la energía corporal. Transitar por estos lugares conlleva a un mayor acercamiento a los matices de la sensibilidad, favoreciendo que los niños y niñas se conecten más consigo mismos y con los demás.

Las transformaciones ocurridas en los Talleres de Expresión Corporal se relacionan con procesos educativos y también terapéuticos, ya que implican romper con viejos hábitos y formas de relacionarse para habilitar nuevas, siempre tendiendo al empoderamiento de los niños y niñas para que sean sujetos más autónomos y responsables.

Estos espacios, pretenden incentivar a los niños y niñas a proyectarse, a soñar futuros posibles, haciéndolos sentir libres de construirse a sí mismos, desplegando sus potencialidades en lugar de enfatizar sus carencias o defectos.

Desde esta lógica se presenta una Psicología que reivindica el lugar del cuerpo y sus manifestaciones expresivas en los procesos educativos, así como su potencia transformadora y terapéutica para el trabajo con niños y niñas. Una Psicología que promueve caminos que impulsan a la expresión, a la creación, a la imaginación, a la transformación, al movimiento, a la vida...



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo de Educación Primaria (2008). *Programa de educación inicial y primaria: año 2008*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>

Barchana-Lorand, D. (2005) *Art Conquers All? Herbert Read's Education through Art*. (pp.169-179) Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jade.12031/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.uy&purchase_site_license=LICENSE_DENIED

Barrán, J.P. (1993). El descubrimiento del niño en *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Vol. 2). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Becerra, M. (2009). *Ascendencias y contexto de surgimiento de la Expresión Corporal*. Trabajo presentado en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-062/2110>

Buschiazzo, S. (2005). *Expresión corporal-danza con jóvenes en situación de vulnerabilidad social*. Trabajo presentado en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos64/expresion-corporal-jovenes-vulnerabilidad-social/expresion-corporal-jovenes-vulnerabilidad->

[social2.shtml](#)

Buschiazzo, S. (2010). *Las artes del movimiento en la construcción de identidad individual y colectiva*. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-027/646>

Calmels, D. (2009) *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Puerto Creativo.

Cannella, C. (2015). *Poner el cuerpo en la Escuela: Reflexiones y aportes sobre la importancia del cuerpo en la educación*. (Trabajo Final de Grado). Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_camila_cannella.pdf

Comisión de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia (Uruguay) (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, infancia y adolescencia 2016-2020*. Montevideo: MIDES. Recuperado de: <http://www.claves.org.uy/web/wp-content/uploads/2014/08/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-Infancia-y-Adolescencia-2016-2010.pdf>

Delgado, F. (29 de octubre, 2015). *El cuerpo en la escuela* [mensaje de blog]. Recuperado de: <http://cuerpoenlaescuela.blogspot.com.uy/>

- Freiria, F. (2016). *Educación con el cuerpo, pensar en movimiento: La danza dentro del ámbito educativo*. (Trabajo Final de Grado). Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de:
http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfgfreiria_freiria_2016_0.pdf
- García, S. e Iglesias, S. (2004). Diagnóstico de vulnerabilidad. Introducción en *Diagnóstico de vulnerabilidad*. Montevideo: INAME, CENFORES y AECI.
- García, S. (2004). Vulnerabilidad en *Diagnóstico de vulnerabilidad*. Montevideo: INAME, CENFORES y AECI.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Recuperado de:
<https://www.educ.ar/recursos/119667/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias>
- Dussel, I. (enero, 2007). Entrevista a Valerie Walkerdine. Hay una multiplicidad de infancias. *Revista El Monitor* (10), Buenos Aires. Recuperado de:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. (enero, 2007). La niñez contemporánea, aportes para repensar a los sujetos de la escuela. *Revista El monitor* (10), Buenos Aires. Recuperado de:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>

Estevez, A. (2011). *Vulnerabilidad psicosocial: una aproximación conceptual*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornadas de Investigación; Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-052/290.pdf>

Fernández, M. (1995). Técnicas expresivas: patrullas de rescate en *Títeres en la clínica o el regreso de la Preciosa*. (pp. 25-33). Buenos Aires: Lugar Editorial.

González, M.T (1988). *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.

González, M.T. (1994). *Dicho y hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión*. Buenos Aires: Aique.

Iglesias, S. (2007). *El desarrollo del concepto de infancia*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10508408/El desarrollo del concepto de infancia Susana Iglesias](https://www.academia.edu/10508408/El_desarrollo_del_concepto_de_infancia_Susana_Iglesias)

Ivaldi, E. (2014). *La Educación Inicial del Uruguay: de la casa cuna a la escuela elemental*. Montevideo: CEIP. Recuperado de :<http://www.ceip.edu.uy/bw-publicaciones-e-investigaciones>

Labrunée, M. E. y Gallo, M.E. (2005). Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión.

En M. E. Lanari (Ed.), *Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002* (pp. 133-154). Mar del Plata: Suárez.

Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/716/1/01207f.pdf>

Matoso, E. (2001). *El cuerpo, territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra viva.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014).

Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: OEI.

Recuperado de:

http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=150

Naciones Unidas. Asamblea General (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.->

[Convencionsobrelosderechos.pdf](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Hoja*

de Ruta para la Educación Artística. Recuperado de:

http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_e_s.pdf

Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas: la Expresión Corporal y la infancia*. Buenos Aires:

Lugar Editorial.

Salzer, J. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Herder.

Sarante, L. y Yarzabal, V. (agosto, 2012). Expresión Corporal- Danza: una actividad artística integradora. *Revista Quehacer Educativo*, 22(114), 87-92. Recuperado de: <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/didactica/item/838-expresion-corporal-danza-una-actividad-artistica-integradora>

Schinca, M. (2000). *Expresión Corporal: técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires: ICESA-Humanitas.

Stokoe, P y Harf, R. (1984). *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, S., González, A. y Vavilova, I. Guía APA (6a. ed.). Recuperado de: <https://www.slideshare.net/bibliopsicouy/gua-apa-6a-ed-torres-silvia-gonzalez-bonorino-adina-y-vavilova>

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación (2007). *Comisión de Educación y Arte: aportes al Debate Educativo 2005-2007*. Montevideo: MEC. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacionyarte.pdf>

Uruguay. Poder Legislativo. Asamblea General del Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2004). Ley N° 17.823: *Código de la niñez y la adolescencia*. Recuperado de:

https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_Ninez_Adolescencia_Uruguay.pdf

Zimmermann, S. (1983). *El laboratorio de danza y movimiento creativo*. Buenos Aires: Humanitas.

ANEXOS

Desgrabación de entrevistas semidirigidas realizadas a dos personas vinculadas a la temática.

Preguntas guía:

- ¿Cuál es tu experiencia en el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad?
- ¿Cuáles consideras que son los aspectos que se fortalecen al trabajar lo corporal?
- ¿Aparecen resistencias a la hora de abordar esta dimensión? ¿Cuáles?
- ¿Percibís diferencias al trabajar esta área entre niños y niñas de diferentes contextos socioeconómicos? ¿Cuáles?
- ¿Qué objetivos te planteas al momento de trabajar lo corporal con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social?

- Lucía Ferrés: 25 años

Estudiante de Licenciatura en Educación (UCUDAL)

Tallerista de Teatro en Club de Niños Providencia (Cont. Estados Unidos 2472/2497 esq. Camino Cibils; Casabó)

Tallerista suplente de Teatro en Colegio Maturana (Bvar. Artigas 4365)

Entrevista realizada el 12/05/2017; 15.30hs.

“Yo siento que de Inicial a Primaria hay un quiebre muy grande, y entonces en Primaria es como esto de bueno tengo que estar sentado y tengo que estar 4 horas prestando atención, y después vienen acá que son cuatro horas de exigencia también y no se le da mucho lugar a la expresión, al crear, a desarrollar la imaginación. Entonces, para mi el objetivo más importante es ese, potenciar esa parte creativa, expresiva de los chiquilines que la tienen recontra fuerte pero no siempre tienen chances de eso. Cuanto más tiempo ellos puedan tener espacios así, mejor y no se vayan acostumbrando a que no se puede, a que nosotros no creamos, nosotros no jugamos con el cuerpo. Porque el cuerpo también es algo que está también recontra dejado de lado en la educación formal y es como contrarrestar un poco eso y dar oportunidades a que ellos valoren y puedan sacar para afuera todo ese potencial creativo que tienen que está zarpado y que se ve cómo se va perdiendo con los años a

veces. Para mí eso es como lo más grande. Entonces las ventajas van por ahí, que ellos..., osea la realidad es que yo no sé si en el vínculo diario o en sus aprendizajes..., no he tenido oportunidad de investigar si realmente en su aprendizaje en lo pedagógico o en sus vínculos esto les genera un efecto. Es muy difícil observar eso. Tendrías que estudiar y hay diez mil factores que influyen sobre todo con estos gurises, pero lo que sí observo día a día es que ellos encuentran ese espacio de disfrute y de juego y como de descubrir formas nuevas de crear, de vincularse con el otro, que les hace bien, que se divierten, que es un momento de distensión, de sacar toda esa cosa que tienen adentro.

Tendría que haber una investigación para ver si realmente los ayuda en su capacidad de atención en la escuela..., yo creo que sí, que les da otras herramientas, me parece porque la creatividad, capaz que me estoy yendo y no tanto por el cuerpo, pero me parece que es un todo, te ayuda a entender desde otro lado las cosas, que no siempre tiene que ser tan racional, que se puede encontrar desde otros lados, eso te ayuda en la vida misma. A mí me ayudó entonces lo quiero transmitir”

En cuanto a las resistencias...

“En los más chiquitos cero, cero resistencias. Al contrario, tenés gurises que por ejemplo están ahí y de a ratos tiran algo. Tenemos la opción de que ellos elijan entonces en realidad ellos van buscando qué es lo que les gusta más.

En general en los más chiquitos no hay nada de resistencias. En los más grandes sí. El año pasado con los más grandes me costó zarpado conquistármelos, porque era mucho esto de poner el cuerpo, y como mostrarse uno así como es, exponerse, que a los más chiquitos les importa tres carajos, pero a los más grandes no, entonces fue toda una tarea de ir buscando cosas que no fueran demasiado jugadas, pero que a la vez fueran de ir poniendo el cuerpo. Yo no entiendo el taller de teatro desde un lado super intelectual sino que hay que vincularse con el cuerpo y crear desde ahí. Entonces fue todo un desafío de ir buscando ejercicios que a ellos les coparan, hubo días que no lograba hacer nada, fue desafiante. Muy distintos los más chiquitos a los más grandes. Pero en el proceso se van copando y van descubriendo que tienen pila de cosas para hacer y que es divertido, porque una vez que entran como en el canal, es divertido, es un juego, entonces es muy procesual y al final a todos les termina gustando. Hay algunos que de repente no llegan a animarse a participar en una escena pero buscamos desde otro lugar, Hay uno que me ayuda a buscarle, a ponerle sonidos a las escenas; hay otro que lo único que he logrado que haga es que me ayude a mover la escenografía, es como mini pasos. Pero en general se copan, algunos se resisten un poquito más pero se terminan engancho.

Acá lo que pasa también es que hay un tema de indisciplina muy fuerte, que cuesta pila sostener la atención, cosas que de repente yo en la educación no formal no estaba acostumbrada y acá de repente uno se calentó y abrió la puerta y se fue y no dejás a los otros, entonces tenés que dejar que se tranquilice un poco y vuelva, y a veces no hay recursos humanos para sostener. Hay un tema con la disciplina y además como el espacio tiene un poco de caos, hay veces que eso hace cortocircuito y hay que bajar la pelota. Yo entiendo que tiene que haber un poco de caos, forma parte de lo expresivo, caos bien, hay como un caos bien cuando ellos están copados entonces el caos es cuando todos quieren participar y hay otro caos que no está bueno porque están en la mala y no quieren hacer nada. Pasan las dos cosas. Pero en general creo que es una cosa que a ellos les gusta. Algunos demoran más en agarrarlo y otros menos pero me parece que está buenísimo que se pueda hacer desde chiquitos, que ellos puedan ir entendiendo desde chiquitos que es válido, que es una parte más de nuestro ser, y que es super disfrutable, porque sino, si durante toda la infancia no hicieron nada y les cae en 6to de Escuela cuesta más que agarren la herramienta.”

En relación a lo que se plantea en el espacio y las demandas de otros espacios...

“A veces sí, uno trata de que aprendan cosas simples como aprender a no dar la espalda y después ellos llegan a la casa y se encuentran con tantos problemas que ... es una cosa tan simple. Pero cuando lo logramos se arma como un micromundo ahí, una islita de que ahí están con todas las pilas y lo incorporan. Lo bueno que tiene es que acá en el Club se trabaja bastante coordinadamente entonces todos los Talleristas y educadores estamos en caminos bastantes parecidos. En la Escuela sí es otro cantar porque hay otras historias, otras cosas... ahí la que se da más la cabeza contra la pared es la psicopedagoga que es la que coordina con las Escuelas...

Y a las familias les copa, las que están, porque hay algunas que no las vemos nunca, pero las que están acá apoyan pila la propuesta, recontra valoran que el Club tenga espacios como este. Es como que las tenemos de aliadas, y el año pasado hicimos una muestra artística y recontra aportaron con el vestuario y cuando fue ese día vinieron un montón de familias.”

En relación a la diferencia en el trabajo con niños de otra situación socioeconómica...

“Primero, allá (Primaria del colegio Maturana) lo venían teniendo desde hace tiempo al taller, entonces lo tenían como un espacio más, que acá no, es muy nuevo y como que los vínculos, la forma de vincularse es muy distinta.

Allá no sé cómo habrá sido cuando empezó el taller, pero cuando yo llegué ya estaba

entendido que era una clase más, que había que participar, y en realidad dentro de todo el día de clase de estar sentado era tremenda distensión para ellos, entonces les encantaba, no se planteaba el desafío, estaban y les gustaba.

Acá hay que írselos ganando, pero también pasa que llegan con otros mambos los chiquilines.

Hay cosas de base que trabajo lo mismo que trabajaba en el Colegio, como aspectos más concretos del teatro y eso, acá es mucho más de los pequeños pasitos, como plantearse pequeños logros y acordarse de valorar esos pequeños logros y mirar esto y decir ¡pah! hace 3 meses esto no pasaba. Como que son mínimas cosas... entonces no es que haya que exigirles menos, pero hay que saber que partís de una base de herramientas distinta. Si bien en el Colegio también hay gurises con mil mambos, hay otra base que te permite trabajar un poco más profundamente algunas cosas, pero no es que con algunos puedas trabajar y con otros no, es algo universal, que está en todos.

Yo jodo con esto de que es el taller del caos, pero me parece que el click está cuando los gurises..., hay como un canal creativo para mí en las personas que es como activar eso, que hay veces que está como apagado, sobre todo en los más grandes, como que estamos negados o eso está tapadito o no sé y cuando se activa empiezan a salir...lo que más disfruto es eso... que hay veces que cuesta como que activar eso, pero una vez que se hace ver... y eso está en todos, a algunos les sale siempre, y hay otros que hay que darles una vueltita ahí. Yo sé que todos lo tienen. Los de acá, los de Maturana y todos. Yo estoy convencida de que aporta porque parto de la experiencia de que a mí me hizo bien. No es fácil de observar en cosas medibles digamos, es como... Y es como una cosita chiquita, que por suerte acá tenemos una hora y media semanal y está buenísimo, pero dentro de todo el caos de la vida y la semana es como.... Está bueno pensar que no a todos les va a copar trabajar con el cuerpo, o trabajar con el arte, capaz que a otros les copa mucho más la huerta, o las compus, entonces que puedan ir buscando eso, donde se potencian más. Es muy difícil que a un gurí no le guste nada y si a veces en la escuela no disfrutaban de nada. No es color de rosas pero estoy segura que aporta. Yo venía con toda mi planificación hermosa y todos los objetivos divinos y me re costo bajar eso a tierra. Ahora entiendo que capaz un día no se cumple el objetivo que yo me había planteado para ese día pero el hecho en sí de tener un espacio expresivo ya eso vale igual, obvio que si cumplís lo que querías mejor pero ya eso igual aporta. Me lo tomo desde ahí, que no es bajar a una mediocridad, pero sí entender que no es que si no lograste nada de lo que querías fue un desastre.”

- Florencia Delgado:

Bailarina y coordinadora del proyecto “Verdanzar” (Proyecto que promueve la circulación y accesibilidad a creaciones escénicas de danza y teatro a niños, jóvenes, docentes y familia a través de funciones y talleres). <http://verdanzar.blogspot.com.uy/>

Entrevista realizada el 10/05/2017; 18.30hs.

En relación a los objetivos del trabajo con danza...

“En realidad la danza lo que tiene es que trabaja con el vínculo, con lo vincular. En esos contextos, porque capaz que en otro, con personas que están formándose para la danza es otros objetivos pero cuando trabajas con esos contextos..., con esos o con cualquiera que tenga que ver con la población me parece que lo que se trabaja es eso, el vínculo con los otros, con uno, está todo el tiempo ahí presente. Entonces por eso te digo que a veces los contextos críticos son, no sé, personas que tienen problemas vinculares, en lo social, y no solo en lo económico. Desde lo vincular el trabajo con uno mismo como autoconocimiento y la danza lo que tiene me parece es que es una herramienta transformadora para las personas...., en general cualquier cosa que tenga que ver con lo corporal..., porque hay una transformación en tu cuerpo y en tu pensamiento, porque desde que vos entras a una clase y la terminas hay una transformación en tu cuerpo. Cualquier persona que hace cualquier tipo de ejercicio llega de una forma y se va de otra. De hecho hay una transformación porque ya fisiológicamente el cuerpo se movió y pasaron pila de cosas y eso movió la cabeza, osea hay ya una situación de transformación y después me parece que en lo vincular es como el aporte más significativo, cómo te relacionas con los demás, porque generalmente se trabaja en grupos, la danza es una cosa grupal donde hay que aprender a esperar, a escuchar, hay que manejar los cuerpos de otros, tu propio cuerpo, ponerte frente a situaciones de exposición, o sea que tu personalidad está ahí expuesta de muchas formas. Por eso no es tan fácil trabajar con esa parte, más en esta sociedad tan inhibidora del cuerpo y tan doctrinante.”

En relación a los obstáculos y resistencias...

“Hay que buscar las estrategias de cómo llegar, porque ahí es donde está el problema. El problema es que todo eso es algo diferente, es algo a lo que no estás acostumbrado, es algo nuevo, capaz no te conocen, propones una cosa que además los hace intimidarse a ellos mismos, porque en realidad es eso lo que sucede... Está bueno que nosotros los

docentes sepamos que vamos a un lugar en donde el cuerpo está todo ahí entonces sin duda que hay resistencias un montón, entonces para mí lo complejo es eso, ver cómo generar estrategias para no imponer. Eso es lo complejo que me parece que lo da el trabajar con la población. Creo pila en los procesos también, en los procesos con los grupos... Hoy fuimos a una escuela... porque además de hacer talleres con los niños nosotros hacemos cosas tipo propuestas escénicas, pero en general en las propuestas escénicas nuestras intervienen los niños, son medias que se meten y nos van modificando a nosotros en el hacer, muy improvisado, como esa dinámica de los niños, estamos trabajando mucho en eso, en cómo generar el orden en el caos, porque el trabajo corporal, sobre todo con los niños, tiene esa complejidad. Como están tanto tiempo en un lugar rígido, encerrado y usando solo el pensamiento y una forma del pensamiento, después todo eso se desborda mucho en los encuentros que tienen que ver con lo corporal o también inhiben mucho, porque como siempre te dicen que tenés que ser de una formas o estar de una forma cuando te dicen bueno ahora sé libre, ¿Qué es ser libre? Eso pasa pila en los encuentros de Expresión Corporal, a la gente le das el espacio y no sabe qué hacer, con su cuerpo, con el otro, entonces es re importante ahí la guía, re importante ahí el docente, el que guía, y sí pasa que uno va planificando y después bueno... hay que jugar con lo que se puede, con lo que hay, con ir a otro lugar... me parece que siempre hay que confiar... nosotras con Isabel (de Mello, con quien lleva adelante el proyecto) hacemos un taller para docentes que se llama "El cuerpo en la Escuela", que este año no lo damos porque estamos haciendo una publicación sobre eso, y nosotras siempre a los estudiantes les decimos lo del proceso, ¡que es re importante! Ponele hoy fuimos a una escuela, hicimos una acción y ta eso está re bueno pero no tiene una continuidad, entonces me parece que eso de ir cambiando esas formas tiene que ver con procesos.

Son dispositivos de improvisación investigación, a veces salen bien y a veces salen... bueno yo siempre le digo a los gurises, no es que salgan mal, son cosas que pasan... lo difícil es ver cómo lo manejas en el momento, en la escena, entonces se entrenan mucho en eso... cómo nivelar las energías... Yo pienso pila en lo artístico como que casi en lo docente, en el trabajo, porque es lo mismo, en definitiva vos estás trabajando con una persona, con un público, capaz que son diferentes momentos pero... las personas cada uno es diferente, uno quiere, el otro no quiere, y uno está más violento entonces toda la clase va para ahí ... Dónde ponés el límite, porque también está bueno poner el limite, decir esto no da, hay cosas que no dan, por ejemplo pegarle a otro no da, sí es una expresión pero capaz que no da cómo lo reprimís...el límite es intervengo si hay algo que no está dando, si le

estoy tirando al otro una caja en la cabeza o entro en una energía que no está bueno, entonces yo creo que hay que llamarle la atención a la persona, sea niño, grande o lo que sea, ahora, cómo le llamo la atención es re importante... hay que ponerle el límite al niño, porque no es tampoco viva la pepa, pero cómo se lo ponés, cómo te vinculas con el otro, por eso digo que el cuerpo es vincular... en el mundo, en la sociedad, en el planeta... entonces me parece que todo lo de la Expresión Corporal en definitiva en las personas en lo que colabora es eso, cómo me vinculo contigo, ahora que estamos hablando, si te miro, si no te miro, cada uno con su propio ser, el cuidado... pienso que es re importante que haya Expresión Corporal en todas las personas... en las Escuelas... cómo focalizas eso en saberes que rindan, como capitalizar todas esas energías en algo positivo... creo que no es fácil pero hay que hacerlo... Buscar las estrategias... por eso está bueno tener muchas herramientas cuando uno es docente de Expresión Corporal... a mi me ha servido pila... porque pensar cada grupo es un mundo, un grupo es como una persona viva, y después adentro de cada persona... sí es complejo... y a veces pasa, por eso digo que el proceso es re importante, creo que hay que escuchar pila lo que pasa en la clase, que traigan cosas y a partir de ahí ver cómo meter propuestas... yo creo que cuando no funciona lo que vos estás llevando creo que el error es del docente... está bueno ver por qué los otros no están pudiendo recibir porque hay trabas y temas de ese lado pero hay que cambiar las estrategias, yo que sé buscar otra, y otra y otra... yo tengo pila de discusiones que van a escuelas de 'contexto crítico' y los chiquilines bailan la cumbia villera o todo ese tipo de música que a muchos docentes no les gusta porque es un símbolo y yo lo que pienso es cómo matizar eso cuando vas a dar danza, y vas al patio y ves a los gurises que bailan las coreografías esas y se las saben, y se copan, y les gustan y sus cuerpos están vibrando en ese lugar y el que tiene el prejuicio es el docente, el prejuicio de que ese no es el adecuado y es verdad que también la sociedad genera cuerpos, formas y estéticas, pero el tema es como entrarle a eso para después generar otra cosa... baila con ellos un poco eso y entonces después le presentas otra cosa... el choque no va a funcionar, para mi no funciona nunca, porque en realidad vos estás trabajando con la energía de las personas cuando trabajas con el cuerpo, es eso lo que estás trabajando... es complejo lo que pasa que también ahí hay un pensamiento de que rol tiene el docente, si el rol docente es horizontal, yo te vengo a enseñar a vos o venimos a hacer un intercambio de saberes... para mi eso es difícil, re difícil, mas en nuestras estructuras, en un Liceo o una Escuela donde tenes un tiempo y un salón de porquería y un coso y tenés que cumplir con ciertos requisitos y ciertos estándares, yo creo que cada vez nos tiene que importar menos todo

eso a los docentes, no es fácil pero es muy importante que lo hagamos. Y a veces nos sobre exigimos pila con los objetivos que queremos llegar, nosotros como docentes y a veces lo que más importa es lo que vos generes vincularmente con esa persona... no importa lo que estés dando a nivel docente, sea matemática o Expresión Corporal, más si das Expresión Corporal, obviamente mástenés que buscar que se genere un buen vínculo, si vos vas a imponer, imponer, imponer... creo que hay que guiar a las personas hacia lo nuevo, ver como presentar eso diferente en función del grupo... y a veces un día no salió una cosa y probas otra... a veces es frustrante.. cuando estás en el momento de la clase hay conflictos pero eso es lo que importa, que el conflicto se generó ahí y cómo se resuelve, capaz que hay que parar la clase o pedirle a alguna persona puntual que salga, cuando hay casos concretos que no pueden entrar en la dinámica que vos estás proponiendo... ahora cuando todo el grupo es complejo y no quiere entrar en ninguna dinámica ahí tenés que cambiar vos la estrategia.”

En relación al trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad...

“No hay un matiz, o te mato o ... son contextos en donde o te cojo o te pego, en donde lo sexual está muy fuerte y el cuerpo es sexo y pulsaciones y hay un montón de cosas que suceden, sobre todo cuando trabajás con adolescentes, que se vinculan con violencia... la idea es empezar a encontrar esos matices del medio que tienen que ver con lo sensible, con lo perceptivo, con lugares que la persona no encontró nunca todavía por mil razones de su vida, entonces no es cualquier cosa, y eso es lo complejo de trabajar con poblaciones de ese tipo, es un desafío pero está buenísimo. Como en realidad yo creo que se trabaja en uno mismo y en lo vincular con el otro, sí sin dudas es más difícil trabajar en contextos con gente que tiene hambre o que tiene problemas de violencia o de abandono, obviamente esas personas todo eso vincular lo tienen quebrado, pero a veces vas a colegios que no tienen problemas económicos pero que también tienen problemas vinculares por otras razones, por eso a veces eso de usar la etiqueta de contexto crítico para mí tiene que ver con poblaciones que viven otro tipo de problemas, unos viven unos problemas a nivel de vínculos y otros otro tipo de problemas a nivel de violencia, de hambre, que tiene que ver con la defensa, que tienen que estar siempre defendiéndose... quizás otros niños tienen el tema de llamar la atención porque no ven a sus padres todo el día o porque no se relacionan con otros niños porque están todo el día encerrados, ahora los niños están muy encerrados, cada uno en su casa, antes nos vinculábamos más... a mí cuando me preguntan para qué sirve la Escuela yo lo que les digo es que sirve para vincularse con otro, en realidad todo lo demás me parece que no tendría que estar o tendría que estar

presentado de otra forma. Para mí lo importante de la Escuela es el espacio de vínculo, ese es el objetivo uno. Pero no es así para la Escuela, la Escuela es para que vos vayás a entender los conceptos del mundo de una forma y de una manera.

Pero si realmente se aprovechara más la Escuela como espacio de cuidado de uno y del cuerpo realmente creo que habría menos problemas de violencia, capaz que soy una ingenua, pero creo que realmente genera una transformación, desde el cuidado, porque si estás en una clase grupal, de Expresión Corporal, vas aprendiendo a cuidarte a vos y al otro, a entender porque..., son como saberes que están como apagados... hay situaciones que son más complejas que otras, pero hay un saber que pocas personas lo desarrollan como un hábito... porque moverse puede ser un deporte, jugar al fútbol está demás pero es por otro lugar, en la Escuela que es el espacio de vinculación y de socialización tiene que estar. Creo que es re importante trabajar con las personas, sobre todo en ese tipo de lugares.”

En relación a los elementos de la danza que sirven para trabajar con estas poblaciones...

“A veces si ellos traen una danza de ellos, que tienen una forma y un código dentro del que se sienten cómodos.

Para mí prima siempre lo vincular, después vos podés poner objetivos diversos en cada encuentro o por grupo, pero me parece que lo importante es eso, lo que se trabaja a nivel vincular con uno y con el otro, y los procesos también son re importantes, cómo generás procesos, cómo impones pero sin imponer, cómo tomás lo que traen los estudiantes... y después que es todo un tema con las instituciones porque se supone que los docentes no pueden tocar a los estudiantes, entonces está todo mal, el tema es cómo lo tocas, no si lo tocas o no lo tocas. Entonces ya de entrada es todo raro, y hay un trabajo que es duro de hacer cuando llegamos a la escuela con propuestas desde lo corporal porque todo eso es todo lo contrario a lo que proponemos nosotros, entonces le decimos acá tóquense, muévanse, y le estás diciendo todo lo contrario a la información que le están dando todo el tiempo... son muchos factores, porque a veces te tocan si te toca tu mamá o a veces ni eso. Es un aprendizaje, es un hábito, o sea vos te lavas los dientes porque te dijeron que lo tenías que hacer entonces vos ahora te los lavas por hábito, esto es igual, entonces hay que presentarlo, hay que hacerlo. Es como aprender a manejar la energía de uno, es medio místico pero yo creo que es así. Es una energía que es eso, estado de ánimo, todo eso somos, entonces es complejo, y salta todo ahí, en el cuerpo salta todo, en nuestros

espacios de trabajo hay cosas que saltan muy evidentes...

Nunca obligar, cada uno tiene su límite personal y vos proponés y si alguno sí demás... nunca imponer, es ir probando, no hay una forma... y de última si no se sacaron los zapatos hiciste otras cosas.

En general no va a ser perfecto y hay que trabajar con eso todo el tiempo o sino dedicarse a otra cosa y el tiempo, los procesos, porque es una cosa tan vivencial no se transmite nunca al otro la experiencia que uno va teniendo en cuanto al trabajo corporal... porque a veces uno como docente piensa que no está haciendo nada en el otro porque se frustra por esas cosas y en realidad estás abriendo pila de puertas y pila de cosas que ni sabemos nosotros entonces a veces somos muy exigentes con nosotros porque tiene que ser, tenemos que llegar a ciertos límites... Por eso está bueno pensar que lo importante es el vínculo que vos generes como docente con tu estudiante, y de apoco él con él y con los otros, y que haya un entorno que esté bueno en la clase... y a veces es no hacer nada de Expresión Corporal y hacer otras cosas para llegar a eso de otra forma. Por eso está bueno tener herramientas diversas porque a veces nos ponemos en 'bueno lo que yo aprendí es que hay que hacer esto esto y esto` y está bueno aprender y tomar clases sino no seríamos docentes pero cómo integrarlo de otra forma y llegar a los objetivos igual: vos lo que querés es que esa persona se exprese con su cuerpo, capaz que no es siempre sentirse azul y 'uuu soy un pez que vuelo', sino ver una película y de ahí sacar cosas, o... por eso tenemos que ser re creativos y eso es lo difícil del trabajo nuestro, yo pienso que el docente, en todas las áreas, tiene que ser re creativo, porque para enseñarle al otro tenes que tener mil estrategias y ver cómo y frustrarte y asumir que a veces no salió lo que vos querías y entonces buscar otras... probar cosas que nunca probaste para ver si funciona, con poblaciones que ves que esto no está andando y bueno vamos por otro lado a ver... me parece que tiene mucho de animarse... por ejemplo a las maestras las desborda todo el tema corporal, les desborda que sus estudiantes se desborden, porque no saben cómo manejar toda esa energía... y a veces es algo simple, respirar antes de entrar al salón, cambien los lugares, propongan un juego en medio de la clase y seguir, romper estructuras...

El otro día fuimos a una escuela que cuando volvían del recreo, unos entraban y otros salían, entonces unos tenían que ir por la derecha y otros por la izquierda, entonces tenían todo eso ya re estructurado, ¡ni para ir al recreo los dejan ir como quieren! Es fuerte ver eso, en las sociedades... Es re importante autorregularse, es vital, eso para la vida es mucho más importante que saber dos más dos, saber cómo vos autocontrolarte y manejar tu espacio y el espacio del otro, aprender a manejar tu energía y la de los demás y no nos

enseñan mucho eso, creo que es preocupante, y ahí está el trabajo nuestro que está muy bueno, tiene mil complicaciones por todo lo que hablamos, porque cuesta el trabajo corporal con el otro pero está buenísimo...”

Autorización publicación imágenes menores



Autorización para la publicación de imágenes de menores

El abajo firmante acepta la publicación de materiales fotográficos en los que aparece el niño

Leonardo Sosa

Este consentimiento informado permite que los materiales obtenidos sean utilizados con fines académicos.

Firma:



Aclaración: CHRISTEL ARCE

C.I.: 5.186.182-7

Fecha: 18-10-2017.