

Enseñar materias artísticas no sólo exige la transmisión de técnicas y modelos que permitan la ejecución de obras artísticas. Si bien esta orientación ha ocupado tradicionalmente el grueso de los planes de estudios, es preciso que además las clases impartidas contribuyan a que el alumnado vea cómo sus aptitudes son estimuladas para la generación de obras.

El arte, como reflejo de la sociedad, está en una constante evolución, donde si bien existen paradigmas que permanecen con estabilidad, hay nuevas tendencias de las que nos es imposible abstraernos. El aula de arte se convierte así en un laboratorio donde poner en acción diferentes técnicas que permitan mostrar al alumnado nuevas formas de ver el arte y asimilar nuevas tendencias artísticas.

En la presente monografía se aportan trabajos que representan experiencias didácticas novedosas acometidas en el aula por los profesionales de la enseñanza, desde la educación primaria a la universitaria. Y donde se pone de manifiesto que el docente debe no sólo estimular la creatividad de sus alumnos, sino también tiene que ser creativo en el ejercicio de su profesión. Sólo de esta manera se puede lograr romper con tópicos y liberar el espíritu creativo del alumnado.

ISBN 978-84-946978-3-8 90000



9 788494 697838

INN  
TED  
COLECCIÓN

LA CREATIVIDAD EN EL AULA DEL SIGLO XXI:  
LITERATURA, TEATRO, CINE, DANZA Y ARTES PLÁSTICAS

# COLECCIÓN INN TED

## La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas

Editor  
Mario de la Torre Espinosa

  
**EGREGIUS**  
ediciones

  
EGREGIUS  
ediciones

— Colección *INNTEd* —

**LA CREATIVIDAD EN EL AULA DEL SIGLO XXI:  
LITERATURA, TEATRO, CINE, DANZA  
Y ARTES PLÁSTICAS**

**Editor**

Mario de la Torre Espinosa

**Autores**

Elke Castro León  
Ana Cristina Paradas González  
Francisco Javier Otero García  
Juan Francisco Viruega  
Ana María Gómez Cremades  
Elcira Claudia Guillén  
Amaia Bolois Ortueta  
Andoni Iñigo Ochoa de Chinchetru  
Félix Sáenz de Ugarte Balza  
Serafín Mesa García



**La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas.**

1ª Edición

Ediciones Egregius - [www.egregius.es](http://www.egregius.es)

Editor:

- Mario de la Torre Espinosa

Autores:

- Elke Castro León
- Ana Cristina Paradas González
- Francisco Javier Otero García
- Juan Francisco Viruega
- Ana María Gómez Cremades
- Elcira Claudia Guillén
- Amaia Bolois Ortueta
- Andoni Iñigo Ochoa de Chinchetru
- Félix Sáenz de Ugarte Balza
- Serafín Mesa García

Maquetación y diseño: Francisco Anaya Benitez

© Los autores.

ISBN 978-84-946978-3-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el libro, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN.</b> Las Humanidades frente a la tecnificación de las sociedades: nuevos paradigmas para la enseñanza de las artes. <i>Dr. D. Mario de la Torre Espinosa</i> .....	10
<b>CAPÍTULO I.</b> La cultura <i>experiencial</i> , elemento esencial en la formación del conocimiento artístico. <i>Dra. Elke Castro León</i> .....	17
<b>CAPÍTULO II.</b> La ilustración y las TIC como metodología didáctica (hacia una creatividad 3.0) <i>Dra. Ana Cristina Paradas González</i> .....	33
<b>CAPÍTULO III.</b> El estudiante como dramaturgo y arquitecto del espacio: un aprendizaje multidisciplinar de las artes <i>Francisco Javier Otero García</i> .....	53
<b>CAPÍTULO IV.</b> El encuadre cinematográfico frente al cuadro pictórico. <i>Dr. Juan Francisco Viruega</i> .....	67
<b>CAPÍTULO V.</b> Gesto, forma y risa: didáctica y desarrollo del proyecto artístico contemporáneo. <i>Dra. Ana María Gómez Cremades</i> .....	86
<b>CAPÍTULO VI.</b> El acceso al mundo conceptual del alumnado de bachillerato de artes a través de la metodología de investigación de las Historias de Vida. <i>Dra. Elke Castro León</i> .....	106
<b>CAPÍTULO VII.</b> El ejercicio de la creatividad en la formación universitaria: condición de posibilidad de un cambio socio-cultural. <i>Lic. Elcira Claudia Guillén</i> .....	121
<b>CAPÍTULO VIII.</b> Comunidades educativas innovadoras: abriendo el aula a la creatividad <i>Amaia Bolois Ortueta, Andoni Iñigo Ochoa de Chinchetru y Félix Sáenz de Ugarte Balza</i> .....	140
<b>CAPÍTULO IX.</b> Entintamientos: análisis cualitativo de entrevistas a docentes en danza aplicado a la enseñanza del dibujo <i>Dr. Serafín Mesa García</i> .....	147

CAPÍTULO VII

**EL EJERCICIO DE LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN  
UNIVERSITARIA: CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE  
UN CAMBIO SOCIO-CULTURAL**

**Lic. Elcira Claudia Guillén**

*Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina*

**Resumen**

Este trabajo presenta resultados de una investigación en curso que busca definir el ejercicio de la creatividad en la formación universitaria como modo de autoafirmación de la persona que se está formando. Se entiende que el ejercicio de la creatividad promueve ciudadanos capaces de dar respuestas alternativas a la homogenización que propone la globalización económica y cultural imperante en nuestras sociedades.

Se busca construir teorías sobre la incidencia del ejercicio de la creatividad en la constitución de subjetividades autónomas partiendo de la información brindada por cuatro estudiantes sobre sus vivencias durante el cursado del “Taller de Expresión Corporal”. Se toman como insumo narrativas que dan cuenta de sus impresiones durante las diferentes acciones implicadas en el cursado de la asignatura, las que han sido analizadas a partir de la codificación e identificación de temas.

Al ir explicando y vinculando las categorías y propiedades derivadas, se han podido desarrollar algunas ideas conceptuales, dando cuenta de un proceso en la conquista de: la posibilidad de expresarse y comunicarse; la puesta en juego de la imaginación y percepción novedosas; el aumento en la seguridad en sí mismas; la puesta en ejercicio del pensamiento crítico; la resolución de problemas; y la organización de la vivencia compartiendo significados.

Si bien puede parecer precipitado asumir que lo vivenciado es suficiente para construir experiencias que permitan a nuestras estudiantes constituirse como *docentes emancipadas* “desencarnando” lo instituido, consideramos que el ejercicio creativo propone acciones colectivas capaces de generar cambios subjetivos con impacto socio-cultural.

**Palabras claves**

Creatividad, subjetividad, cultura, sociedad

## **Introducción**

Este artículo presenta resultados preliminares de la investigación en curso de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), denominada *Actuar el Cuerpo. Un estudio exploratorio sobre la Expresión Corporal en la formación de alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial*, que busca dimensionar la conciencia de corporeidad y el alcance del ejercicio de la creatividad en la constitución de la subjetividad de estudiantes de las carreras del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la misma Universidad. Aquí se expone el análisis de la información recogida sobre la segunda de las dos dimensiones abordadas en la investigación, *la creatividad*. Se concibe su ejercicio como modo de autoafirmación de la persona, ya que admitir “que las capacidades creativas son comunes a todos los seres humanos [...], está ligado a entender como tal el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, para la afirmación de iniciativa personal y autoconfianza en la resolución de problemas” (Burgos, 2007, pp. 38-39).

Entendemos la creatividad como condición del ser humano, la que como el lenguaje, debe estimularse para desplegarse, siendo ambos medios para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos constituidos en una cultura. El desarrollo de estas capacidades vehiculiza la posibilidad de autonomía de pensamiento y de acción.

Siguiendo a Burgos (2007), reconocemos como elementos que se encuentran en los procesos creativos: imaginación y percepción novedosas no ajustadas a cánones establecidos; interés por descubrir dificultades (curiosidad) y capacidad para su resolución; conciencia en las propias posibilidades y potencial para expresarlas por medios no tradicionales; capacidad de resolución de problemas; elaboración y combinación de alternativas diversas; trabajo sistemático para la comprobación de hipótesis; flexibilidad para cambiar estrategias; aptitud para criticar a la cultura en que son creadas ciertas necesidades humanas; apertura para reorganizar y modificar el propio pensamiento; posibilidad de compartir puntos de vista y ponerse en el lugar del otro.

Condiciones éstas que favorecen la inmersión de los individuos en su cultura, que se reconozcan dentro de la sociedad y tomen conciencia de la importancia que tienen éstas en su constitución subjetiva.

## **Objetivos Generales**

La investigación de la que se desprende este artículo, plantea *Indagar los efectos de la Expresión Corporal en el desarrollo de una conciencia holística de cuerpo (corporeidad) y en el proceso de constitución de subjetividades dentro de la formación docente profesional en Educación Inicial*.

Como ya se dijo, en este trabajo se analiza la marca que el ejercicio creativo pudo haber dejado o no, en las estudiantes que han cursado el Taller de Expresión Corporal. El propósito es comenzar a construir teorías, conceptos e hipótesis que vinculen el ejercicio de la creatividad con la constitución de personas con autonomía de pensamiento y de acción, con conciencia ciudadana.

### **Metodología:**

La experiencia de rastrear las palabras con las que decir la experiencia, con las que sentir y pensar la sorpresa del otro, la experiencia de las relaciones con los otros, es ir a la busca de secretos, a la busca de lo que no puede decirse, de lo que no nos decimos, pero que necesitamos escribirlo para abrirle la posibilidad a los sentidos. (Contreras Domingo en Skliar y Larrosa, 2009, p. 11)

Para este artículo se han tomado como insumo las narrativas de cuatro estudiantes que han cursado el taller en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016. “Juzgamos lo que la gente dice por sí misma y sobre su mundo, o sobre los demás y sus mundos respectivos, en función casi exclusivamente de si predice o proporciona una explicación verificable de lo que *hace, ha hecho o hará*” (Bruner, 1991, p. 32). Así, los contenidos de esos relatos son tomados como registros que evidencian un aspecto de sus subjetividades, ya que dan cuenta de sus impresiones (emociones, sensaciones, sentimientos, creencias, pensamientos) durante: i) las siete clases vivenciales de Expresión Corporal; ii) los encuentros auto gestionados que proponen para la creación de las composiciones; y iii) las tres funciones de la Muestra-Espectáculo que completa al cursado de la asignatura (dos destinadas a niños y niñas de los jardines de infantes de la ciudad de Resistencia, y una a público en general, todas realizadas en el mismo día). Se incluyeron las reflexiones que dan cuenta de la incidencia que estas actividades han tenido en ellas.

En el análisis de la información recolectada se tiene en cuenta, como hecho no menor, que las narrativas son parte de la evaluación de los procesos de todas las estudiantes en el cursado de la asignatura, lo que puede provocar que se acentúe la natural tendencia que tiene nuestro estudiantado de decir lo que consideran que los docentes queremos escuchar.

Como primera tarea, se ha realizado la identificación y codificación de temas en categorías y propiedades, para lo que se ha comparado cada contenido proporcionado con otros contenidos parecidos que pertenecen a la misma categoría, identificando sus similitudes y diferencias para llegar a identificar aquellos textos que aparecen como recurrentes y aquellos que son emergentes. De este modo se han ido explicando y vinculando las categorías y sus propiedades, permitiendo desarrollar algunas ideas conceptuales.

Sus decires entonces, son el punto de partida en la búsqueda de conceptos y teorías que redefinan y redimensionen la importancia del ejercicio del arte en la formación universitaria

## Resultados

Dentro de la Dimensión Creatividad, se identificaron tres categorías: 1) el Ejercicio de la Creatividad como Experiencia Individual en Contexto Grupal; 2) el Uso del Pensamiento Creativo (asociado a los pensamientos divergente, lateral, holístico); y 3) el Ejercicio de Creatividad en Producciones Colectivas. De estas categorías se han derivado subcategorías o propiedades.

De la categoría 1) *el Ejercicio de la Creatividad como Experiencia Individual en Contexto Grupal*, se desprendieron dos propiedades: la posibilidad de Expresión y Comunicación, y la Autoafirmación.

### 1.1 La posibilidad de Expresión y Comunicación

Se entiende que *expresión* es el “signo a través del cual se transparenta una subjetividad. [...]El cuerpo del hombre y su gestualidad constituyen la expresión de su subjetividad, pero en la medida en que se muestra ante los demás, los gestos adquieren otra significación [...]” (Le Boulch, 1978 en Kalmar, 2005, p. 26).

En las reflexiones sobre las clases vivenciales, reconocen haber realizado un proceso en cuanto a la posibilidad de expresarse<sup>13</sup>:

Inf. A: “(...) ahora puedo notar esa diferencia porque demuestro a través de mis sentimientos y mi propio cuerpo de cómo me afectan algunas cosas”.

Inf. B: “Cada movimiento que fui realizando en las clases me ayudó a liberarme y soltar mi timidez ante los demás, no solamente en la cátedra de expresión corporal, sino también en las demás cátedras y en la vida diaria”.

Inf. C: “Puedo expresar y comunicar eso que me pasa a otras personas”.

Patricia Stokoe (1978, p. 26) entiende que “La comunicación y el desarrollo del proceso creativo, pueden considerarse dentro de los objetivos más importantes de la Expresión Corporal”. Concebimos que esta disciplina recupera el sentido de la danza como expresión del hombre y la mujer, entendiéndola como una conducta humana existente desde siempre, y propone convertirla en un lenguaje artístico sostenido en las características intrínsecas de cada individuo, por lo que “es lógico pensar que este desarrollo debe basarse en aspectos de la investigación personal sensoperceptiva.”

---

<sup>13</sup>Se transcribe textualmente lo escrito por las estudiantes.

(Stokoe, 1978, p. 26). El ejercicio sensoperceptivo en relación a la comunicación con uno mismo es uno de los planos de indagación que propone la Expresión Corporal. Debido a que nos constituimos en el vínculo con los demás dentro de una cultura que tiene una particular concepción del mundo, “La comunicación se realiza también en forma interpersonal y grupal. Se aprenden las técnicas más adecuadas para interactuar, para comunicarse y participar en un aprendizaje mutuo: aceptar, adecuar, sintonizar y transformar el lenguaje corporal con el de otros para encontrar la regulación mutua que permite un diálogo corporal” (Stokoe, 1978, p. 26).

La Expresión Corporal ha definido cuatro niveles: la *comunicación intra-personal* (la relación con uno/a mismo/a); la *comunicación inter-personal* (la vinculación con otro/a); la *comunicación intra-grupal* (la relación dentro del grupo al que pertenecen); y la *comunicación inter-grupal* (la comunicación entre dos o más grupos).

Una de las cuatro estudiantes, hace mención a la comunicación *intra-personal*:

Inf. A en la clase nº 4: “(...) me quedaba quieta un rato percibiéndome para saber qué parte del cuerpo movería”.

Tres de ellas, dan cuenta de lo vivido en las clases en cuanto a la comunicación *inter-personal* e *intra-grupal*:

Inf. B en la clase nº 2: “(...) luego de varios intentos de buscar las posiciones sin despegar nuestros cuerpos del suelo pudimos percibirnos para armar la secuencia sin hablarnos”.

Inf. A en la clase nº 5: “Cambiano a formar una figura de un triángulo en donde debía percibir a todas mis compañeras para saber cuándo realizar mis movimientos”.

Inf. D en la clase nº 4: “(...) sólo trataba de percibir y conectarme con las miradas de mis compañeras para saber qué íbamos a hacer o qué seguía”.

La comunicación de sus producciones artísticas es vivida con intensidad por la generalidad de las estudiantes, lo relacionamos con el hecho de que esto las coloca en la necesidad de crear un producto que debe incluir los contenidos de movimiento, espacio, y tiempo explorados en la clase, en grupos de entre diez y quince integrantes en un lapso no mayor a veinte minutos, para lo que no se les dan especificaciones cerradas.

En relación a esa experiencia, se observan dos sentires diferentes: i) el gusto en comunicar algo creado genuinamente; ii) la tensión que puede generar mostrar algo que no tienen “mecanizado”.

Inf. D en la clase nº 1: “A pesar del acuerdo que teníamos de cómo estaban armados los contenidos, ahí enfrente no nos salió como lo habíamos pensado y tuvimos que improvisar, eso me gustó ya que nos mirábamos entre todas para tratar de coordinar y continuar”.

En la clase nº 4: “Cuando nos tocó pasar a nosotras me puse un poco nerviosa porque no sabía cómo iba a salir ya que no terminamos de ponernos de acuerdo, me costó levantar la mirada hacia el público”.

Inf. B en la clase nº 1: “Al momento de mostrar nuestra composición, me pareció muy lindo haber podido realizar todas las ideas propuestas. Aunque en momentos debimos improvisar fue divertido”.

Entendemos que esta ambivalencia de emociones y pareceres, puede ser consecuencia de encontrarse ante situaciones poco ejercidas. La *improvisación* es una actividad casi inexistente durante la escolaridad y menos aún en la formación universitaria, y es una de las técnicas de la Expresión Corporal junto a la sensopercepción y la composición. El improvisar exige confianza en las propias capacidades y condiciones, la construcción del lenguaje corporal expresivo se sustenta en las particularidades de cada sujeto, en las investigaciones y producciones que cada uno realiza a medida que: ejercita la creatividad; desarrolla conciencia de corporeidad; consolida la comunicación en todos sus niveles y planos; y se apropia del uso del espacio y del tiempo. La *comunicación* de producciones propias que no están cuadradas en formas pre-definidas y aprobadas anticipadamente por los docentes; romper con lo que está establecido (con la respuesta “correcta”), y el uso del pensamiento creativo, son actividades poco habituales en las aulas. Esto nos lleva al análisis de la segunda propiedad de esta categoría.



Figura 1: Cierre de clase en el que comunicaron una síntesis de los contenidos investigados

## 1.2 La Autoafirmación

Es imposible separar lo individual de lo social y cultural en la constitución de la subjetividad, ya que “vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos”(Bruner, 1991, p. 29). Y porque entendemos que esto es condición de

ser *humanos* -la cultura contiene y refiere a la persona en su estado de sujeto social-, nos resulta preocupante el modo en que los sistemas sociales y estatales –siendo el educativo el más determinante a este respecto-, amparan el *encarnamiento* de la cultura dominante que intenta universalizar valores e intereses.

El encarnamiento se refiere al componente mutuo (envolvimiento) de la estructura social y el deseo; es decir, las relaciones dialécticas entre la organización material de la interioridad y las formas culturales y modos de materialidad que habitamos subjetivamente. Es similar al proceso que De Certeau denomina «intextuación» en *La práctica de la vida cotidiana* (1984) o la transformación de los cuerpos en significantes del poder y la ley del Estado. (Mc Laren, 1994, p. 67)

Asumiendo este posicionamiento, entendemos al ejercicio creativo como productor de pensamiento y conductas autónomas. Aquí se perciben dos cuestiones que, entendemos, requieren explicitarse ya que ambas se relacionan al hecho de que la vivencia de la Expresión Corporal, si bien es una experiencia individual, se realiza en contexto de grupo.

En las clases, las consignas proponen que cada estudiante sea auto-referente en la producción de movimientos y desplazamientos. Se observa que en un porcentaje importante sus resoluciones se ven fuertemente condicionadas por lo que las demás puedan opinar de lo que hacen.

Inf. A en la clase nº 3: “Pero cuando llegó mi turno de guiar al grupo, era muy raro sintiendo como si tuviera una carga porque veía como las demás me copiaban el movimiento y el nivel de velocidad pero a pesar de esto me costó por que no podía desenvolverme”.

Inf. D en la clase nº 3: “Cuando me tocó a mí guiar me sentí un poco de presión o incómoda, ya que tenía que llevar adelante algo que mis compañeras me seguían y harían. En el punto donde había que hacer algún movimiento no se me caía una idea o terminaba copiando lo que las demás hacían (levantar una mano, aplaudir, etc.)”.

La educación, los medios masivos de comunicación y las redes sociales, imponen “Una suerte de condición a la relación: ‘a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser cómo yo soy, cómo nosotros somos’. Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despotica” (Sklyar, 2009, p. 151).

Herbert Read (1973), al analizar la relación entre la *moral individual* y la *moral colectiva* excluye de su libro el problema de definir una jerarquía de valores entre ellas, “no porque no me preocupen, sino porque he limitado la finalidad de la educación al desarrollo de la individualidad del individuo, desarrollo que implica necesariamente su integración social” (Read, 1973, p. 298). Propone la actividad creadora como un modo de poner al sujeto en situación de *reciprocidad interna*, siempre y cuando se tenga en cuenta que

todo individuo “Puede adquirir un sentido objetivo del mundo a base de su propia actividad creadora, más lo que no puede adquirir de ese modo es un sentido subjetivo. Este sólo puede provenir de una relación mutua, establecida por lo que Buber denomina el instinto de unión (*Verbundenheit*)” (Read, 1973, p. 278). La necesidad de sentirse pertenecientes (aceptados, incluidos) a un grupo, es propio de la constitución subjetiva de todos los seres humanos, lo sustancial es tomar consciencia de cómo se vive esa inclusión.

Un punto de partida es la posibilidad de ejercitar la percepción del *uno mismo* en ese inter-vínculo existencial con el *los otros/as/mundo* a fin de percibirse fuera del/lo otro/a y al mismo tiempo tomar conciencia de que el/lo otro/a está en lo que soy. “La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión” (Morin, 1999, p. 3).

La Expresión Corporal acuñó como método y técnica, la *Sensopercepción*, “momento en el proceso de conocimiento, es la unidad de todo el funcionamiento expresivo biopsíquico y social del hombre. Es proceso y resultado del registro de la realidad a través de los sentidos, punto de partida de la conciencia tanto del propio cuerpo como del mundo externo” (Kalmar, 2005, p. 42). Así, la Sensopercepción atraviesa a quienes exploran la construcción de este lenguaje expresivo, estimulando la conciencia de *sí mismo* como parte de un todo mayor inmediato, el *grupo* en el que se realiza la exploración de lo propio, siendo así como entra en ese juego la mirada del otro sobre lo que hago/soy.

Dos de las informantes reconocen la “pérdida de vergüenza” en el transcurso de una o varias clases:

Inf. B en la clase nº 4: “Porque me di cuenta que la mayoría de mis compañeras pudieron soltarse, entonces eso me ayudó a no tener vergüenza de hacer nuevos movimientos frente al grupo”.

Inf. A en la clase nº 5:“(…) en estos ejercicios me pude soltar, ya era diferente a los demás porque si bien trabajé en grupos que no conocía y no me podía soltar ni entrar en confianza tanto en el grupo como conmigo misma, pero ya esta vez era diferente porque entré en confianza, pudiéndome soltar y proyectar todo lo que mi cuerpo quería expresar”. [El resaltado es de la informante]



**Figura 2:** Construcción de estructuras a partir de apoyos de partes del cuerpo

Este pasaje en menor o mayor grado, de inhibición ante la mirada de los demás a mayor seguridad en sus resoluciones, aparece con contundencia en los momentos que han compartido sus composiciones:

Inf. C en la clase n° 4: “Cuando terminamos de armar pasamos adelante al principio sentía mucha vergüenza porque todavía no me acostumbraba a estar adelante pero una vez que comenzamos a realizar la composición me olvidé de todo, sentía mi cuerpo re flexible al realizar los movimientos”.

Inf. D en la clase n° 1: “Cuando pasamos al frente a mostrar la composición yo ya me imaginaba el día de la muestra y sentí un poco de vergüenza al pasar, pero cuando comenzamos a hacerla ya no”.

**Breve reflexión:**

Esta autonomía que pretendemos desarrollar [...] requiere reconocer el importante espacio que tiene la interacción para que los actores puedan enmarcar, negociar y articular significados en relaciones de igualdad en las cuales el otro reafirma mi propia existencia, al mismo tiempo que existe porque es valorado por mí. (Burgos, N., 2007, pp. 23-24)

De qué modo incluyo al otro en mis experiencias, cómo me posiciono frente al otro: me siento amenazado o me siento completado por ese otro...Lo más probable es que sea ambos, generalmente es ambos. “Y quizás el único saber posible es saber que nuestro ‘yo’ no se sostiene solo y a solas ni apenas por un segundo” (Skliar y Larora, 2009, p. 155).

Por lo analizado, creemos posible decir que la expresión y la comunicación, si están vinculadas a lo que los sujetos puedan decir en relación a sus propios modos de ver el mundo, a significar la cultura a la que pertenecen y

trascender en la sociedad en la que han nacido, es un camino hacia la autonomía, la que vinculamos con la libertad de pensamiento y de acción las que son, siguiendo a Edgar Morin (1999), condición humana. Por esto, nos ocupamos de generar acciones que promuevan el desarrollo de facultades que permitan romper con la hegemonía, y la Expresión Corporal se define como medio para *desencarnar* lo instituido en los cuerpos de quienes la vivencian a fin de *empoderarlos* en su condición de creadores y significadores de la cultura en la que viven, ya que:

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. (Morin, 1999, p. 4)

De la Categoría 2) *el Uso del Pensamiento Creativo* (asociado a los pensamientos divergente, lateral, holístico), se desprendieron también dos propiedades: la puesta en juego de la imaginación y percepción novedosas (ideas formadas y tazadas en la mente mediante nuevas combinaciones y correlaciones); y la puesta en ejercicio del pensamiento crítico y auto-crítico. Ambas se analizan en dos situaciones diferentes: las clases vivenciales, y los procesos de creación de las composiciones.

### **2.1 La Imaginación y Percepción Novedosas**

La creatividad, en tanto que rasgo humano, es definida como la capacidad para captar toda clase de estímulos y transformarlos en expresiones o ideas con nuevos significados (Sánchez Cerezo, Gil Fernández y Castillejo Bull, 1991). La creatividad aparece cuando una persona no solo imita o copia lo que ha percibido, sino que elabora y procesa la información, transformándola con el código de su sello personal. (Burgos, 2007, p. 40)

Analizamos las resoluciones que han tenido las estudiantes poniendo en juego lo que entendemos como imaginación y percepción novedosas. En los relatos que hablan de sus vivencias durante las clases, registran los modos en que fueron encontrando nuevas respuestas. Aparecen la desinhibición, el permiso para probar, la asociación de ideas y la exploración, como medios para ello, todos elementos propios del proceso y del ejercicio creativo y todos, consecuencia de haber logrado mayor seguridad en sí mismas.

Inf. C en la clase 7: “Trataba de incorporar los contenidos dados para que me sea más fácil imaginarme qué hacer con la linterna, fue ahí donde le propuse a mi compañera que hagamos preguntas y respuestas como habíamos trabajado en la clase anterior, y comencé a preguntar haciendo dibujos con la linterna en su cuerpo, y me quedaba en stop y apagaba la linterna para que ella me respondiera”.

Inf. D en la clase 7: “me di cuenta que la idea es explorar y descubrir qué podemos hacer con objetos cotidianos (...) por eso yo sí pasé con la linterna para ver qué podía imaginarme y a la vez animarme a explorar (...) Fue en esos momentos donde cada grupo iba pasando con su objeto y lo iba transformando, trasladando, lanzando, etc., que pude ver presente el pensamiento creativo”.

Es interesante descubrir que las estudiantes han incorporado los dispositivos empleados en las clases y las posibilidades de resolución derivados del ejercicio creativo.

Inf. B en el P.C.14: “En esos momentos nos grabábamos para luego ver lo que habíamos hecho, algunas veces no nos gustaba como quedaba la composición y fuimos cambiando”.

“Al momento de llevar a la práctica todas las ideas que teníamos para hacer la composición, me divertí muchísimo porque me sentía más libre para realizar los movimientos, aunque al principio me costó adaptarme al objeto”.

Inf. A en el P.C.: “(...) buscamos la forma de adecuar los movimientos al objeto teniendo la flexibilidad y libertad de expresarnos”.

Inf. D en el P.C.: “Por momentos en el grupo pensaba que proponíamos muchas ideas pero no podíamos llevarlo a la acción, y por otros momentos quedábamos en blanco mirándonos todas sin saber por dónde comenzar o seguir”.

Estos relatos dan cuenta de la implementación de estrategias para la resolución de problemas propias del pensamiento creativo: “Existen dos enfoques posibles de la resolución de problemas: el enfoque analítico, en el que nos importa ‘lo que es’; y el diseño, en el que importa ‘lo que podría ser’. Evidentemente, el enfoque basado en el diseño requiere pensamiento creativo” (Velasco Tapia, L., s/f).

## **2.2 Puesta en ejercicio del Pensamiento Crítico y Auto-crítico**

Consideramos que “es factible conceptualizar al pensamiento crítico como todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad” (Saladino García, 2012). Siendo así, es posible vincular el pensamiento crítico al “buen juicio”, y creemos posible también, vincularlo al pensamiento creativo.

Una de las estudiantes, muestra un buen uso del pensamiento crítico, el que entendemos, habilita la disposición a la autocrítica.

---

<sup>14</sup> Identificamos el proceso de composición con las iniciales P.C.

Inf. D en la clase nº 4: “(...) mientras los otros grupos iban pasando yo me sentía mal porque veía cosas que nuestra composición no tenía y más porque a mí no se me hubiera ocurrido nada de lo que iban haciendo”.

“En la clase nº 6: “me di cuenta que me cuesta imaginarme y hacer movimientos con las piernas o en el nivel bajo ya que de los movimientos de los brazos no podía salir, así que tendré que intentarlo nuevamente”.

En la clase nº 7: “(...) pude apreciar alguna que otra cosa nueva en cada composición, pero no logre a diferenciar entre lo que había visto la clase pasada y estas nuevas que estaba mirando. Incluso lo mismo pensé de la composición que habíamos resignificado con mis compañeras, porque no tenía muchos cambios precisos y eso comenzó a preocuparme a medida que iban pasando los demás grupos”.

Asumimos los interrogantes de Peter Facione (2007): ¿es pensamiento crítico lo mismo que pensamiento creativo?, ¿son diferentes?, ¿o es una parte del otro? Él define ciertas habilidades cognitivas y expone como tales un listado “que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (Facione, 2007, p. 4). Sostiene que además se deben implicar ciertas disposiciones que incluyen: curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos; estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico; auto confianza en las propias habilidades para razonar; mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo; flexibilidad al considerar alternativas y opiniones; comprensión de las opiniones de otras personas; honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas; voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado.

Estas *disposiciones* son equivalentes a los *elementos* que según Burgos (2007), se encuentran en los procesos creativos mencionados en la Justificación del artículo, siendo todas actitudes y aptitudes que implican habilidades cognitivas, emocionales y sociales, propias tanto del pensamiento crítico como del uso del pensamiento creativo (vinculado a los pensamientos divergente, lateral y holístico), sobre todo cuando se implican producciones artísticas colectivas.

De la Categoría 3: *El ejercicio de la Creatividad en Producciones Colectivas*, analizaremos dos propiedades: 3.1 La Resolución de Conflictos; y 3.2 La Organización de la Propia Experiencia Compartiendo Significados.

### **3.1 La Resolución de Conflictos**

Uno de los disparadores que ordena la información recogida gira en torno a indagar sobre *cómo construyen las estudiantes las composiciones* que se-

rán parte de la Muestra-Espectáculo, las que se resolvieron auto gestionando el lugar, los días y los horarios para los encuentros. Esto les exigió poner en juego los recursos (conductuales, culturales, emocionales) ya adquiridos y desarrollar nuevos para dar respuesta a las situaciones conflictivas que se les presentaron.

Entendemos el *problema* de los conflictos, “más cómo posibilidad y reto que cómo fatalidad y problema” (José María Toro, 2005, p. 247). Y como Toro (2005) creemos que si éstos fueron bien abordados constituyen una posibilidad de crecimiento para los involucrados y para el resto del grupo. “El conflicto representaba una especie de *situación de emergencia* porque en ella emergían las turbulencias y el propio caos internos de los sujetos implicados en él. En el conflicto se ponían de relieve incompatibilidades o choque de opiniones, de conductas o de afectos” (Toro, 2005, p. 248).

Las cuatro estudiantes tomadas como informantes para este análisis integraron el mismo grupo en la realización de las dos composiciones puestas en escena. Se observa que las situaciones son vividas de diferente manera, según haya sido su forma de participación.

Inf. A en el P.C.: “El grado de interacción que tenía era mínimo, decidí que para decir algo o contradecir debía esperar a que las demás terminaran de debatir para luego ser escuchada y si no podía hablar debía levantar la voz para que me escucharan o de vez en cuando hablaba por mis compañeras porque ellas se frustraban por no ser oídas”.

Inf. B en el P.C.: “Con respecto a la composición sin objeto, los primeros días cuando nos juntábamos a ensayar la mayoría decíamos las ideas que teníamos, para lograr armar la composición, y a medida que juntábamos varias ideas lo llevábamos a la práctica”.

En otra estudiante se produjo un “corrimiento” a medida que fue afianzando sus posibilidades de producción en este lenguaje expresivo.

Inf. D en el P. C.: “Durante los primeros ensayos para la composición sin objeto puedo decir que no participaba mucho por miedo a que mi opinión no les gustase a mis compañeras o solo por dejar que sean las mismas las que indicaban qué íbamos a hacer. Con el transcurso de las clases vivenciales fui adquiriendo y despertando mi imaginación a medida que iba realizando ciertos movimientos, entonces me propuse darme mi lugar y poder opinar sobre qué podríamos armar para la composición (...) Fue en ese momento en donde empecé a sentirme realmente parte del grupo donde cada una decía qué le gustaba y qué no”.

En relación a la primera composición, denominada por ellas *sin objeto*, el principal elemento de conflicto fue la decisión sobre el contenido del trabajo, es decir, cuánto de los procesos y/o de las ideas de cada una van a aparecer en ella:

Inf. A en el P.C.: “Con respecto a las prácticas de la composición sin objeto la primera vez que nos reunimos hubo conflicto porque estábamos constantemente cambiando, discutiendo sobre qué movimiento realizar y en qué momento hacerlo para poder así llegara un punto de ponernos de acuerdo y llevarla a la práctica y a partir de ahí ver si se cambiaban o no”.

Inf. D en el P. C.: “(...) fue complicado llegar a un acuerdo entre todas, algunas ocasiones tuve que aceptar cosas por más que no me agradaron o no estaba de acuerdo, pero entendí que es un proceso propio del grupo (...) Fue así como aceptando y aportando cada una al grupo una idea llegamos a lograr eso que mostramos en el escenario a pesar de todas las diferencias que pudimos haber tenido”.

En el proceso de composición del trabajo denominado por ellas *con objeto*, ya la elección del objeto significó un conflicto en sí misma:

Inf. A. en el P.C.: “De entrada nos costó ponernos de acuerdo con el objeto ya que no sabían si usar linternas, elásticos o telas, a mí me gustaba trabajar con linterna ya que nadie todavía había ocupado ese objeto la mayoría del grupo estaba de acuerdo”.

Inf. C. en el P.C.: “(...) nos costó elegir el objeto (...) Y finalmente después de tantos objetos pensados por votación nos quedamos con la linterna”.

En los procesos de realización de ambas composiciones, apareció un conflicto de orden vincular. No fue posible dilucidar si lograron una resolución en el sentido que Toro (2005) la entiende, o simplemente toleraron la situación a fin de “cumplir con la tarea”, lo que sería una forma de actuar frente a situaciones conflictivas muy arraigada entre ellas.

Inf. A. en el P.C.: “(...) había un pequeño problema con dos integrantes en donde no podían venir los días que nos juntábamos siendo su participación mínima, y cuando estaban se notaba la falta de compromiso (...) ver que las mismas chicas que tuvimos problemas en la primera concepción [composición] las volvimos a tener en la segunda porque no se tomaba en serio, cuando practicábamos debíamos guardar sus lugares ya que no venían a practicar”.

Inf. B. en el P.C.: “Lo que nos obstaculizó un poco fue que durante varios ensayos algunas compañeras no asistían, y a partir de eso debíamos buscar estrategias para ver qué lugar ocuparían ellas al momento de realizar la composición, y cuando finalmente teníamos armada la composición, dichas compañeras asistían a los ensayos y debíamos cambiar de vuelta algunos ejercicios de la composición. Finalmente logramos un acuerdo y pudimos armar toda la composición. En relación a la composición con objeto, con respecto a los ensayos, nos pasó lo mismo (...) las mismas compañeras no asistían”.

Entendemos que “Las competencias ciudadanas son aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que,

articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chatez y Burbano, s/f). Éstas, se vinculan con el concepto de individuación que toma Sara Alvarado (2009), quien concibe la competencia política del individuo “como capacidad de acción sobre sí mismo y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales a la hora de actuar”. Relacionamos esta condición para la resolución de conflictos como una adquisición necesaria para el buen ejercicio ciudadano, y la experiencia de producción colectiva en grupos autogestionados es, sin dudas, un espacio propicio para ejercitarla.

### **3.2 Organización de la propia experiencia compartiendo significados**

Los códigos compositivos de este lenguaje expresivo, proponen modos de articulación de lo explorado individualmente, que aportan recursos para la inclusión en conciliación. Las estudiantes dan cuenta de haber superado dificultades recurriendo a ellos:

Inf. D en la clase nº 1: “Nos costó un poco ponernos de acuerdo entre todas, pero cada una iba respetando la opinión de la otra y nos divertimos bastante pensando en cómo hacer (...) Fue lindo saber que, aunque no nos conocíamos pudimos lograr algo en poco tiempo”.

Inf. B en la clase nº 1: “Luego al armar un grupo de 10 personas para realizar una composición, nos resultó difícil al principio ponernos de acuerdo, de todo lo que trabajamos en clase cada una iba diciendo una idea acerca de cómo comenzar a realizar la composición. A medida que íbamos dando nuestras opiniones, mostrábamos cómo quedarían todas las ideas dichas juntas. Al terminar de armar nos dijimos que deberíamos estar atentas a nuestras compañeras para percibirnos”.

Hemos comprobado que el recurso de la videograbación, utilizado con el objetivo de que desarrollen autonomía de pensamiento y acción, les permitió también la inclusión de otras miradas. Se registraron distintas instancias de las clases vivenciales, y sus procesos de realización de las composiciones creadas colectivamente. Pasada la primera impresión que les causó verse, reconocieron que este recurso les permitió objetivar las devoluciones realizadas en cada etapa del proceso compositivo, al generarse la posibilidad de analizar el modo en que estuvieron presente los elementos propios de la composición que maneja la disciplina, y apreciar la manera en que cada grupo definió la utilización de los contenidos del lenguaje corporal expresivo. Se buscó que, al interior, cada grupo reflexione sobre lo hecho y planteé alternativas para el enriquecimiento de la producción, en ninguna circunstancia se compararon los trabajos ni se mostraron *modelos*.

Inf. A en el P.C.: “cuando nos daban las devoluciones de cada muestra viendo que cambiábamos como podíamos hacer para integrar dichos mo-

vimientos estábamos constantemente pensando y utilizando toda la creatividad para armar y desarmar esos movimientos a partir de los contenidos ya dados, otros creados por nosotras”.

Aunque antes de comenzar estas devoluciones se explicitaron los criterios con los que se realizaban, algunas de las estudiantes vivieron esta práctica como imposiciones sobre sus decisiones, como “correcciones”; otras reconocieron desde un principio que esto las ayudó a revisar sus trabajos. La mayoría terminó reconociendo que la posibilidad de ser evaluadas y autoevaluarse utilizando este recurso, resultó en un crecimiento exponencial de sus trabajos.

Inf. D en la clase 4: “Después que todos los grupos pasamos, fuimos al aula a mirar los videos de las composiciones de todos los grupos, en ese momento quería desaparecer para no verme, porque se me hacía que hice cualquier cosa y pensaba que nuestras compañeras nos iban a criticar o reírse, pero no fue así, al contrario, recibimos críticas constructivas y pude dejar de sentirme mal”.

“Me gustó mucho poder verme en el video, y cómo vamos avanzando cada vez que componemos algo”.

“Es como si esperara de mí, la profesora, que responda con saberes en lugar de con preguntas acerca del saber que hay en cada uno de nosotros, porque en cada uno de nosotros hay un saber” (Pérez de Lara en Skliar y Larrosa, 2009, p. 54). Estamos convencidas que la voz de las estudiantes durante su formación es vital, ella habla de sus pareceres, sentires y saberes. Esta voz es la que, nos damos cuenta, es necesario recuperar del constante acallamiento que la educación le ha impuesto



**Figura 3:** Saludo final en una de las funciones de la Muestra-Espectáculo 2016

## Discusión y Conclusiones:

¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación cómo una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros? (...) ¿Sería posible como conversación sin guion, dejándose llevar, abriéndose a lo que cobra sentido, necesidad, libertad? ¿Sería posible sin dar por supuesto quien es y ha de ser cada uno y cada una, y abriendo y explicando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser? (Contreras Domingo en Skliar y Larora, 2009, p. 10).

La percepción y el trabajo sobre el sí mismo y en la construcción del nosotros, pone en revisión las propias historias de vida ya que en ellas los cuerpos de cada quien son también producidos en relaciones de poder, en las que por lo general la finalidad fue generar cuerpos dóciles, disciplinados, como técnica más que eficaz de disciplinamiento corporal, y desde ahí, de las formas de pensar, de sentir, de hacer... el moldeamiento en la constitución de subjetividades dóciles. Es a través del lenguaje, y en este caso más precisamente del lenguaje corporal, propio del sujeto, que se abren y se sostienen las diversas formas desde las que cada uno y una pueden expresar sus potencialidades más ligadas a su condición humana.

Consideramos que las vivencias atravesadas por las estudiantes en el cursado del “taller de Expresión Corporal”, y la experiencia de la puesta escénica, les genera una cierta *reorganización en su subjetividad*. En ellas, vinculan la conciencia de corporeidad y el ejercicio de la creatividad, con la conciencia de grupalidad. Las alumnas se “re-dimensionan” en relación a sí mismas en el “gran grupo”, y en algunos casos esto se proyecta a sus vínculos fuera del ámbito universitario.

Inf. D. Reflexión: “Todo lo trabajado en el cursado pude dar cuenta y disfrutarlo en la muestra de las composiciones (...) y sobre todo disfrutar del escenario junto a mis compañeras, con las cuales tuvimos diferencias, pero llegamos todas al mismo objetivo mostrando lo que habíamos realizado juntas”.

Inf. B. E.E.: “Y luego de cada función charlábamos con nuestro grupo para saber cómo nos sentíamos, contábamos lo que pensábamos y nos reíamos de todos los cambios que realizamos a la composición”.

Si la experiencia vehiculiza los aprendizajes, la experiencia artística, además, conecta a cada persona con el colectivo de lo humano al permitirle pronunciarse a través de un lenguaje semiótico universal y ancestral. Estas experiencias promueven el desarrollo de ciudadanos proclives al logro de su máxima posibilidad de ser. Creemos que la formación de formadores nos responsabiliza al acompañamiento de nuestras alumnas y alumnos en la constitución de su soberanía personal y profesional, que entendemos es lo mismo.

Estamos abocadas a seguir buscando modos de posibilitarles que reflexionen sobre quienes son (en dónde están) y quienes quieren llegar a ser. Así como la facultad del lenguaje es la potencia de todos los lenguajes, la capacidad creativa es la posibilidad de transformarnos, trascendernos y trascender.

Pensamos la vivencia de la Expresión Corporal como “una concepción del arte como parte del proceso orgánico de la evolución humana” (Read, 1973, p. 38).

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, S. y Botero Gómez, P. (2009). *Socialización Política y Construcción de Subjetividad*. Colombia. Universidad de Manizales. Recuperado (10/06/15) de: <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/10/Socializaci%C3%B3n-Pol%C3%ADtica-en-la-formaci%C3%B3n-ciudadana..pdf>
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burgos, N. (2007). *La Enseñanza y el Aprendizaje de la Creatividad en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Chatez, L.; Burbano, E. (s/f.). *Formación en Convivencia y Ciudadanía*. Colombia: Universidad de Nariño. Proyecto informática educativa. Recuperado (07/3/17) de: <http://simposioevaluacion.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2014/10/FORMACION-EN-CONVIVENCIA-Y-CIUDADANIA.pdf>
- Facione, P. (1992). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* California: Insight Assessment. Versión 2007 en Español: Colombia: EDUTEKA. Recuperado (12/3/17) de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo de Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen
- Lucía Velasco Tapia, L. (comp.) [2006]. *Desarrollo del Pensamiento Creativo*. México: Universidad de Londres. Recuperado (09/10/16) de: [https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/desarrollo\\_pensamiento\\_creativo.pdf](https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/desarrollo_pensamiento_creativo.pdf)
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Read, H. (1973). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Saladino García, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigación Social. Recuperado (06/04/17) de:[http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf)
- Toro, J. M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao: Descleé Brouwer.