

Patricia Stokoe - Alicia Sirkin

EL PROCESO DE LA CREACION EN ARTE

EDITORIAL ALMAGESTO

Deborah Kalmar - B.A. 2008

PROLOGO

© Editorial Almagesto
Donizetti 527, Buenos Aires
Composición, armado y películas:
ECEGraph, Esmeralda 625, 3° "G"
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.
I.S.B.N. 950-751-099-0

Detrás del trabajo que presentamos hay un diálogo sostenido durante 15 años, en el que fuimos intercambiando formaciones teóricas y experiencias diversas de nuestros respectivos campos de acción. Una, creadora de la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal Danza, iniciada y desarrollada en la Argentina desde el año 1950. La otra, psicóloga, socióloga y actriz, dedicada al estudio de los procesos psicológicos de la creación artística.

Juntas, buscamos ejes comunes de fundamentación para la práctica artística y pedagógica de la Expresión Corporal Danza, transferibles, a la vez, a otros campos de la creación en el arte.

A lo largo de este recorrido hemos ido encontrando un código común, producto de una labor de equipo en la que, a partir de afinidades filosóficas e ideológicas que sellaron nuestro punto de partida, fuimos descubriendo caminos para dar cuerpo a la integración de lenguajes y prácticas creadoras de distinto origen.

Arte y Ciencia, Teoría y Práctica, fueron entrelazándose así en el intento por responder a los interrogantes suscitados en el ejercicio de nuestras tareas específicas en torno al fenómeno de creación artística y sus fundamentos científicos.

La invitación a participar del IV Encuentro Latinoame-

ricano y Caribeño sobre Enseñanza Artística, realizado en La Habana, Cuba, del 26 al 29 de enero de 1993, nos ofreció la oportunidad de sistematizar algunas de nuestras ideas, en respuesta al pedido de una contribución sobre "Metodología de la enseñanza en el campo de la creación artística" que nos formularan los organizadores del evento.

A tal efecto, iniciamos una labor que en sí misma procuró ser fiel a los lineamientos metodológicos que suscribimos en el trabajo. Durante un año y medio mantuvimos encuentros regulares en los que fuimos dejando fluir sin orden ni encuadre previo (salvo la referencia al tema del trabajo) múltiples ideas y experiencias procedentes de la Danza y el Teatro, la Psicología y la Estética. En medio de felices coincidencias unas veces, de apasionadas discusiones otras tantas y de una ferviente constancia siempre, fuimos atravesando el caos de la exploración de conceptos y puntos de vista, probando, confrontando, descubriendo, seleccionando, hasta encontrar los núcleos conceptuales comunes que pudieran dar testimonio de lo que hemos venido construyendo en el trabajo conjunto.

Paralelamente encaramos la coordinación compartida de talleres prácticos sobre "El proceso de la creación en Expresión Corporal Danza", en los que buscamos implementar la metodología propuesta con técnicas y ejercicios procedentes de la experiencia profesional específica de cada una.

El respeto mutuo y la valoración de los aportes recíprocos han sido la base que nos permitió edificar esta propuesta. Pero por sobre todo nos ha guiado la profunda convicción compartida de que vale la pena aproximar nuestro grano de arena a la enorme tarea que la época demanda: *tratar de hacer más humano al ser humano.*

Sin duda, escapa a nuestras fuerzas la resolución de los graves problemas estructurales que son hoy prioridad en el planeta, desde la explotación y el hambre hasta la contami-

nación ambiental, desde la injusticia social hasta las masacres bélicas.

Pero al menos podemos inscribir nuestra palabra y nuestra práctica cotidiana en la marcha conjunta hacia el cambio de mentalidad que, a pesar de los intereses del poder dominante, de sus personeros y de sus mecanismos de acción, comienza a aflorar en los albores del nuevo milenio.

La dirección de ese cambio apunta a valorar la individualidad creadora, a respetar la libertad de ser, pensar y opinar de cada persona, a concebir al ser humano desde una visión integradora (mente-cuerpo, razón-emoción, individuo social-ser cósmico) y a reconocerla como un ser capaz de transformar el mundo y transformarse.

Hacia esa meta intentamos volcar nuestro esfuerzo, estimulando el desarrollo de la capacidad creadora en el auténtico compromiso del artista con su identidad personal irreplicable, educando la sensibilidad estética y ayudando a recuperar como un derecho inalienable de todo ser humano el ejercicio de la capacidad de jugar, gozar, soñar, inventar, proyectarse y trascender hacia los demás.

LAS AUTORAS

I
**CONTEXTO Y ENCUADRE
DE NUESTRA TAREA**

Buenos Aires es una ciudad que siempre ha ostentado una incesante oferta de cursos, cursillos, seminarios, experiencias, encuentros, etc., referidos a muy distintas esferas del quehacer humano. Sin embargo, fue en los últimos 15 años que comenzó a hacerse notable la proliferación de actividades centradas específicamente en el área expresivo-creativa.

La dictadura, instalando la mordaza del terror, fue sin duda el contexto generador de tantos espacios de "aire" en los que se pudiera respirar la libertad de ser y expresarse. La recuperación de las instituciones de la democracia abrió aún más el grifo de la oferta cultural, alentando su chorro imparable con una ideología consumista que mantiene en vilo a un gran sector de la población de capas medias (no han concluido aún un curso cuando ya "deben" correr a otro que la moda acaba de inaugurar). A ello contribuye, además, la impregnación psicológica de la cotidianeidad en la vida porteña que desde la TV y las revistas hogareñas hasta la conversación del café o la oficina, dirigen la mirada insistente hacia la "interpretación" de la propia persona.

Esta realidad, lindante en parte con el grotesco y en parte con la tragedia, ya que a su sombra crecen en progresión geométrica la miseria, el dolor, el sojuzgamiento de las

mayorías populares, suscita sin embargo algunas reflexiones.

En efecto, más allá de intereses particularistas que sin duda juegan su papel comercializando dinero y poder, esta "sobreferta" parece ser un signo bastante elocuente de una necesidad social: conceder un espacio de reconocimiento y valor a la individualidad de cada persona como sujeto creador.

La aparente paradoja de que una sociedad individualista genere la necesidad de valorizar la individualidad podría resolverse en parte si constatamos que "el culto del individuo" que pregona el capitalismo no es sino pantalla ideológica de intereses minoritarios que en realidad necesitan "masificar" al sujeto para imponer su dominio.

La opresión con que se sumerge y asfixia la creatividad individual no opera sólo por medio de la coerción (político-militar y ahora cada vez más económica), sino fundamentalmente por inducción de modelos, valores, actitudes, metas, conductas, que van erigiéndose en un ideal del yo que termina por negarse a sí mismo: parecerse al otro (ese "otro" socialmente standarizado, o el personaje de turno que dé la marca del éxito) concluye por ser el valor absoluto de la propia identidad.

Estamos hablando de la alienación, del despojamiento al sujeto humano de su esencia misma, esto es, de su singularidad única e irreplicable. Una alienación que, multiplicada en la masa, se torna condición indispensable para el ejercicio del poder del capital y el imperio de la desigualdad y el privilegio. Desde la más temprana educación los modelos ideológicos dominantes bloquean la creatividad, el pensamiento crítico, la autonomía individual. Se trata de producir seres pasivos, "sujetos de la inmovilidad", y por tanto se necesita impedir que cada individuo se desarrolle como persona capaz de hacerse responsable de sus propios deseos; porque es desde la afirmación de su identidad única

e irreplicable como el ser humano (cada individuo en particular) puede asumir *creadoramente* los compromisos sociales con su tiempo histórico.

Por tal motivo, estimular la creatividad, fomentar el despliegue de todas las potencialidades de la subjetividad en cada persona es —más allá de modas, consumos y perversiones del sistema dominante— una vía fundamental para que el sujeto social protagonista del cambio hacia una sociedad con justicia, igualdad y respeto mutuo se torne eficaz en su incesante creación y recreación del mundo y de sí mismo.

Pensamos que enfaticar el desarrollo de la individualidad creadora no se contrapone a la necesidad de atender los intereses colectivos y el bien común. Por el contrario, es multiplicando la formación de sujetos subjetivamente autónomos, entrenados en la reflexión crítica y el despertar de su sensibilidad, con libertad para ver, oír, sentir... para imaginar, inventar, producir... como la sociedad podrá resolver con la necesaria originalidad los problemas que el camino de transformación vaya planteando en cada etapa.

II
LA CREATIVIDAD Y SU
ENFOQUE

El ser humano es esencialmente creador. Su aptitud para producir, inventar, transformar, es condición de su propia naturaleza como especie.

La biología lo liberó de sus determinaciones dotándolo del instrumento apto para compensar tanto desvalimiento ante el resto de la naturaleza. En efecto, el cerebro humano, único órgano capaz de crear aptitudes no orgánicas (cognitivas, afectivas, valorativas, sensibles, etc.) es, dada su capacidad de formar conexiones múltiples, la base que da cuenta de la creatividad como cualidad inherente a todo ser humano.

Esto explica que el hombre como especie haya sido autor y ejecutor de su propia hominidad, ya que no hubiera podido desarrollarse sin la actividad transformadora y constructiva para la que el cerebro fuera siendo preparado por el lento recorrido de la evolución biológica. La especie humana debe producir para subsistir, debe inventar respuestas a las condiciones del medio en el que se origina; y es en este acto de crear una realidad nueva como se va transformando a sí misma.

Pero en el individuo el cerebro actúa (armando y desarmando conexiones neuronales múltiples que son únicas e irrepetibles para cada sujeto singular) a partir de un nivel de acción simbólica que incide sobre él (la sociedad y

sus agentes a través de la trama de vínculos afectivos proveyéndole los estímulos afectiva, social y culturalmente significativos.

De este modo, cada individuo resulta ser un creador, aunque no consciente, de sí mismo. Un temperamento nervioso nos es provisto genéticamente como premisa material; y a partir de ella iniciamos el proceso de construcción del edificio de nuestra personalidad con los ladrillos que nos aporta la fuente social. La conformación de nuestra personalidad se entreteje desde sus orígenes con la trama sociocultural y la época histórica, así como con la red familiar e interpersonal a través de la cual aquéllas actúan. Pero es en la peculiar actividad transformadora con que procesamos todos estos estímulos donde reside el origen de nuestra individualidad, de nuestro sello intransferible.

¿Por qué estimular la creatividad?

No hay ser humano, entonces, carente de creatividad. Esta no es un "don" privativo sólo de quienes logran concretar productos reconocibles o que alcanzan notoriedad, sino que es una capacidad inherente a nuestra misma condición de ser.

Pero los grados y niveles desarrollo de esta capacidad y sus alcances en la concreción de productos "nuevos" varían enormemente de individuo a individuo. La compleja conjunción de factores socioculturales y psicológicos que da cuenta de la historia de vida singular permite explicar en cada caso la diferente incidencia de estímulos y frenos en el despliegue o bloqueo de la potencialidad para crear.

Muchos pueden ejercer espontáneamente esta capacidad desde temprano, manifestándose dueños de un fuerte impulso creador y de suficiente libertad y autoconfianza como para encaminarse en una dirección productiva y

realizadora (al margen del grado de reconocimiento social que su trabajo pueda adquirir).

Pero la mayoría de las personas son víctimas a menudo del imperio de trabas múltiples que coartan su posibilidad de descubrirse y construir creadoramente. Los estereotipos, prejuicios, valores, metas, modelos, etc., que la sociedad establece como patrón "único" y supuestamente "universal" "que hay que reproducir para poder ser" (confundiendo el "ser" con el "tener": éxito, dinero o prestigio) constituye un factor externo de bloqueo a la creatividad altamente generalizado en nuestra cultura.

Lo externo (o sociocultural) se va haciendo interno (subjetivo intelectual y afectivo), por lo que con frecuencia estos mismos factores de bloqueo se manifiestan como trabas de orden emocional: inseguridad ante la no garantía de éxito, temor al fracaso, sobreexigencia o perfeccionismo, ajuste a patrones de eficacia ya probada, etc.

Y sobre ellos actúan inevitablemente, además, factores que devienen de la estructura emocional conformada en la historia de vida (en virtud de las experiencias sensibles y afectivas por las que atravesó el sujeto) y cuyo papel facilitador o inhibitor se relaciona —entre otros— con aspectos tales como:

- grado de flexibilidad/rigidez del pensamiento y la conducta,
- grado de espontaneidad/control,
- umbrales de la sensibilidad,
- umbrales de tolerancia a la ambigüedad/estructuración,
- capacidad de juego y de goce,
- grados de contacto con la imaginación,
- sujeción a normas/capacidad de transgresión,
- etc., etc.

Podemos concluir entonces que *no se enseña a crear*

(porque "crear" es una capacidad constitutiva); *no se enseña "cómo" crear* (porque las conexiones son siempre singulares e intransferibles); pero *sí es posible estimular el proceso que conduce a la creación*. Para ello es necesario una acción dirigida simultáneamente a:

- 1) desarmar los bloqueos perturbadores,
- 2) alimentar experiencias de entrenamiento sensorial, imaginativo, lúdico, etc.);
- 3) enseñar "lenguajes" con los que el sujeto pueda desplegar su capacidad de idear y construir realidades nuevas (desde los lenguajes sensibles hasta el lenguaje verbal que organiza y da significado a todos los demás).

Como en cualquier proceso de siembra y cultivo, cada alumno responderá según la naturaleza de su campo específico.

III

EL PROCESO DE LA CREACION ARTISTICA Y SU PECULIARIDAD

Si bien en cualquier actividad que realice un ser humano sus estados afectivos, somáticos, morales, ideológicos, etc., influyen inevitablemente en el proceso y el resultado de su labor, a menudo es necesario ejercer un cierto grado de control sobre ellos para que no provoquen distorsión en relación a las exigencias específicas de la tarea. Esto es especialmente claro en las prácticas laborales y en las científicas.

La actividad artística, en cambio, se diferencia de cualquier otra tarea por cuanto en ella la subjetividad es fuente, material e instrumento de la construcción. Aquí, lejos de operar como factor de posible distorsión, el despliegue del mundo del creador (sus fantasías, sus sueños, sus deseos...) se convierte en factor decisivo que otorga a esta actividad su identidad esencial.

Crear artísticamente es "subjetivizar la realidad", dotarla del tono, la vivencia, la óptica del sujeto que, *dando forma a una nueva realidad (el objeto artístico) se nos revela al develar el mundo desde su mirada singular*. El producto de la labor del artista es una estructura material, sensible, con significados múltiples, en la que el creador plasma sus imágenes emocionadas del mundo y de su relación existencial con él. Ella nos informa, por tanto, de la realidad social e histórica a la que pertenece pero mediatizada por los

significados personales con los que el artista la siente, la piensa y la recrea.

“Dar forma artística” constituye un complejo proceso creador en el que intervienen todos los niveles de la personalidad: los más inconscientes (fuente permanente de imágenes, fantasías, sensaciones, ideas...) se entrecruzan de distintas maneras y en diferentes momentos con el material subjetivo del que el creador es consciente (motivaciones, sentimientos, valores, conocimientos...). Los grados de integración entre actividad consciente y no consciente, la fluidez entre una y otra o los límites que las separan son variables en cada sujeto, según no sólo la estructura de su personalidad sino aún la situación concreta en la que esté plasmando el hecho estético.

¿Cuál es la fuente de los materiales para la construcción de nuevas formas?

La relación existencial del creador con el mundo en el que transcurre su historia personal, sus aprendizajes y experiencias, el modo como es afectado por sus vivencias del mundo y de sí mismo, etc., se reflejan en imágenes internalizadas (conscientes y no conscientes). Desde ellas, y activando el nivel de la fantasía, se desencadena un complejo proceso de elaboración imaginaria que culminará en la ideación de un objeto (tendiente a expresar sus vivencias, sus afectos, sus ideas), al que dará forma material. En tal medida, importa mucho para el tratamiento y riqueza del trabajo del artista, la variedad y calidad de las informaciones y experiencias que haya realizado, así como también el rigor de sus entrenamientos técnicos específicos, ya que son éstos lo que le darán herramientas aptas para que la imagen plasmada en el objeto construido se corresponda con la imagen previamente ideada.

El arte es un tipo particular de trabajo humano y, como tal, requiere conocimiento de los materiales, dominio de la técnica y sujeción a principios técnico-constructivos que responden a criterios de legalidad estética (por ej.: ritmo, proporción, simetría, etc.). Por tal motivo nos interesa especialmente diferenciar dos momentos fundamentales en el proceso de la creación (se trata de una diferenciación de carácter lógico por cuanto en la práctica concreta se superponen aspectos de uno y otro):

A) *MOMENTO EXPRESIVO* (búsqueda, exploración)

Presupone las “Impresiones” previas ya mencionadas (experiencias, vivencias, aprendizajes, etc.) y se caracteriza por dos niveles de búsqueda:

a) el tema: *Qué se quiere expresar.*

Es una tarea de *contacto y exploración de sí mismo* que no puede programarse en el tiempo como “etapa cronológica”. Supone, en realidad, un permanente estado de alerta y sensibilización del creador frente a lo que le sucede, a cómo le sucede y a las improntas que sus vivencias dejan en él, así como también una actitud de descubrimiento, respeto y apego hacia sus necesidades expresivas, sus deseos, sus pasiones...

b) la exploración de las formas expresivas a través de las cuales pueda comunicar sus temas. *Cómo se quiere expresar.*

Es la etapa de las *improvisaciones*, de la expresión espontánea, libre, gobernada por las emociones, sensaciones e imágenes directas, inmediatamente sentidas. Es una instancia favorecedora de la asociación de imágenes, de su multiplicación y variación; un momento de investigación del material de construcción con que cuenta el creador; un

momento de prueba y descubrimiento. A menudo se confunde este momento con "la creación". Pero hay que tener en cuenta que improvisar no siempre equivale a producir algo nuevo. En este momento del proceso el artista pone en juego de modo espontáneo las tendencias de su personalidad, por lo que si por ejemplo se trata de un sujeto proclive a las estereotipias es probable que despierte imágenes de carácter estereotipado. Por tanto, es necesario exponer el material que va brotando en esta etapa a un examen riguroso que será punto de partida del momento con el que se completa el proceso de la creación.

B) MOMENTO CONSTRUCTIVO

En esta etapa el artista pone en juego todo su arsenal creativo a fin de ordenar el material acumulado y someterlo a operaciones de análisis y síntesis por medio de las cuales irá elaborando el *dar forma concreta al objeto previamente ideado*: selección, jerarquización, combinación, pulido, composición, etcétera.

Es aquí donde resulta fértil la intervención de todas las instancias cognitivo-rationales del creador, alimentadas por su formación estética y cultural general, sus conocimientos teóricos específicos, el dominio de las técnicas, la experiencia acumulada, etc. En este momento del proceso el artista integra en su acción todas las dimensiones y niveles de su personalidad (sus emociones se sostienen en un juicio crítico racional consciente que no impide la participación simultánea de procesos no conscientes bajo la forma de "intuiciones", decisiones cuyo fundamento no es claro para el sujeto pero que se le imponen como convicción, etc., etc.).

El encuentro de la "forma-contenido" que satisfaga la necesidad expresiva del artista, aquella a través de la cual él sienta que proyecta "su verdad", es el punto de llegada

del proceso de la creación entendido en sentido estricto, es decir, como camino que iniciándose en una idea culmina con su concreción en un objeto sensible. Pero a la vez, desde la perspectiva de la creación como proceso permanentemente abierto y continuo en la historia de vida y de trabajo del artista, este objeto concretado deviene "final" sólo en tanto signo de una decisión. El posterior desarrollo de la labor del creador establecerá el rol a jugar por este objeto en el conjunto de su obra (forma concluida, prueba o ensayo para otras experiencias, boceto para una nueva forma superadora, elemento que pasa a integrar un conjunto mayor, etc.).

La importancia de educar la "personalidad artística"

El "ser artista" no es un don o capacidad innata que sólo algunos individuos tienen. Dado que todo ser humano es apto para desarrollar cualquiera de las actividades que involucran su potencialidad creadora, lo que "llegue a ser" dependerá en cada caso de la historia de vida particular (las circunstancias socioeconómicas, ideológicas, culturales, afectivas en que se formó y el modo peculiar como fue respondiendo subjetivamente a ellas). Con esto queremos decir que el "ser artista" es una adquisición, algo que el sujeto va constituyendo con su "hacer" concreto.

A menudo las tendencias de la personalidad que guían al sujeto en esta dirección afloran espontáneamente, pero en la mayoría de las personas esta potencialidad permanece dormida, negada, desconocida. Ello se debe en primer lugar a dificultades de orden objetivo (limitaciones socioeconómicas y culturales), pero inciden también prejuicios de distinto tipo que traban su descubrimiento. Nos referimos, por ejemplo, a la idea de que el arte es un "lugar sagrado", accesible sólo a la elite de "dotados" (y en relación con ello la idea de que "se nace artista"), al supuesto de que ser

artista (pensar y sentir como tal) resulta incompatible con otras actividades en las que la persona necesita poner en juego en forma predominante su pensamiento lógico-conceptual (la ciencia, la administración o la técnica) o también a la censura que a menudo bloquea la sensibilidad por considerarla sinónimo de fragilidad.

Tanto las conclusiones de la ciencia como la experiencia concreta de muchas personas invalidan tales creencias, y otorgan fundamentos sólidos, por el contrario, a toda propuesta dirigida a educar la personalidad hacia la apertura de espacios múltiples, que le permitan al sujeto transitar por las diferentes rutas en las que vaya descubriendo satisfacción a sus deseos e inclinaciones.

En nuestra opinión, salvo antagonismos de valor (orden ético) que suelen resultar un factor altamente perturbador en sujetos psíquicamente sanos, no hay incompatibilidad alguna en la realización de actividades disímiles que comprometan aspectos muy diferentes de la personalidad, en tanto cada individuo logre hallar en su proceso personal el eje que les otorgue unidad. Pero pensamos, además, que para alcanzar la meta de un ser humano integrado y armónico, la educación de la personalidad artística en particular constituye un requisito esencial.

Denominamos "personalidad artística" al conjunto de rasgos que se desarrollan en la personalidad "por" y "para" el ejercicio correspondiente del rol o desempeño de la praxis artística. Nos referimos, por ejemplo, al desarrollo sensorial y la capacidad de formar imágenes senso-perceptivas que despierten contenidos emocionales, a la capacidad de conexión afectivo-sensible con el mundo y consigo mismo, a la capacidad de liberar emociones y expresarlas a través de imágenes que metaforizan la realidad, al despliegue de la fantasía y la invención de realidades no existentes, al poder traspasar los límites de la lógica y de la realidad bajo el efecto mancomunado de emoción e imaginación, etc.

Son rasgos que cuando afloran temprana y espontáneamente van dirigiendo al sujeto hacia el encuentro con la praxis artística en cualquiera de sus manifestaciones (o lenguajes), siendo luego alimentados y reforzados por esa misma praxis. Y a la inversa, el entrenamiento en una actividad artística va ayudando al sujeto a despertar, nutrir y constituir estos rasgos como adquisiciones nuevas que amplían el horizonte en el que puede desplegar su personalidad.

Complemento sin duda necesario de la educación científica (que pone el acento en los aspectos cognitivo-rationales del quehacer humano), la educación de la personalidad artística adquiere sin embargo una importancia particular debido a razones que emanan de la naturaleza misma de "lo artístico" y que contribuyen a remarcar y afianzar lo más esencialmente "humano" del ser humano: una subjetividad capaz de sentir y pensar, emocionarse y emocionar, crear y comunicar, proyectarse y trascender en nuevas realidades, transformar y transformarse.... Esto es, la afirmación del yo creador y su valorización como identidad singular, irrepetible e incomparable.

IV
METODOLOGIA PARA
ORIENTAR AL DOCENTE
EN LA DIRECCION DE
PROCESOS CREATIVOS

¿Qué es la "Metodología"?

Cuando hablamos de "metodología" y, en particular, de "metodología para dirigir procesos creativos" no nos referimos a un recetario de pasos a seguir, ni a un conjunto de reglas inamovibles (aunque podamos ofrecer pasos y reglas para ejemplos concretos), sino a un concepto que tiene que ver fundamentalmente con *actitudes* del docente hacia la tarea y su dinámica, hacia el alumno y hacia el proceso de aprendizaje y de creación. Ello implica tener en cuenta al docente mismo como persona, como sujeto creador, como sujeto estimulador y como sujeto comunicador.

En efecto, desarrollar una metodología para estimular la creatividad exige mucho más que aprender un sistema de herramientas, porque se trata en realidad de intentar transformar la persona misma del docente en la dirección requerida por el desarrollo de la creatividad. Nos referimos a la necesidad de:

- 1) ganar flexibilidad para comprender los tiempos y procesos diferentes de cada alumno;
- 2) ser un contenedor eficaz del fracaso del alumno, ayudándolo a familiarizarse con el error sin censuras ni descalificaciones;

3) adquirir un grado de solvencia técnica y de autoseguridad que le permita al docente aceptar los cuestionamientos, críticas y disidencias de parte de los alumnos, aprovechándolos en beneficio del aprendizaje de todo el grupo;

4) desarrollar suficiente plasticidad para poder rectificarse ante los propios errores, así como también para poder alterar límites prefijados en la dinámica del trabajo (lo que equivale a poder adaptarse eficazmente a lo imprevisto);

5) reforzar la autoobservación crítica a fin de percatarse de los significados que comunica su lenguaje no verbal (gestos, miradas, reacciones emocionales), estando dispuesto a corregir aquéllos que puedan operar como factores de bloqueo o intimidación para el alumno (impaciencia, tensión, descalificación o censura, sobreexigencia, etc.);

6) aprender a graduar y equilibrar dos conductas imprescindibles:

a) comprensión, permiso para el error, tolerancia durante el proceso;

b) exigencia formulada como una meta nueva que le imponga al alumno la necesidad de superar sus límites, ayudándolo a enfrentar sus miedos y lanzarse;

7) combatir el "exitismo" en la propia conducta del docente, a fin de ayudar con el ejemplo a que el alumno desaloje de su camino a este verdadero enemigo de la creatividad;

8) revisar críticamente el posible "apego a modelos" por parte del docente, de modo que su auténtica convicción ayude al alumno a entender que siendo su proceso creativo un campo de expresión de su singularidad irrepetible, "descubrirse" y "ser fiel a sí mismo" serán los principios rectores del modelo personal a construir.

La clave de nuestra propuesta es crear condiciones para estimular al alumno en la búsqueda de respuestas propias, bajo el supuesto de que la verdadera creación sólo puede originarse en un auténtico contacto del sujeto consigo mismo (sus emociones, sus ideas, sus sueños, sus fantasías...). Es en la "libertad de ser", en la expansión transformadora del yo, donde reside la verdadera originalidad humana del creador (al margen de las particularidades con que plasme sus imágenes y que podrán merecer diferentes juicios de valor en lo técnico y en lo estético).

Desde este punto de vista, sólo un docente capaz de respetar su propia libertad de ser, de pensar y de crear, podrá ser guía eficaz en una tarea que por su misma esencia requiere de la ruptura de freños, redes, cadenas, barreras, etc., que impidan al sujeto desplegar su potencialidad para soñar, para imaginar y construir.

Pero ello requiere solvencia técnica y didáctica, rigor en la tarea y exigencia frente al cumplimiento de los deberes del alumno, autoafirmación, flexibilidad, tolerancia, permiso para el error y la transgresión; apertura al cambio, sensibilidad abierta, aceptación de la disidencia y el debate, respeto por el diálogo y la reflexión crítica.

Ningún dogma puede generar un proceso creativo. El sólo hecho de absolutizar una verdad niega la esencia de la creatividad: exploración, descubrimiento, e invención de lo que no está.

Como entendemos que la formación artística debe ser integral, esto es, que debe atender no sólo al entrenamiento práctico del alumno en los aspectos técnicos y expresivos del lenguaje específico, sino también a la fundamentación teórica de esa práctica, queremos aportar ejemplos y sugerencias en ambos campos de nuestra experiencia.

V
METODOLOGIA PARA EL
TRABAJO TEORICO
ORIENTADA A
ESTIMULAR LA
PRODUCCION DE
IDEAS PROPIAS

El primer prejuicio que nos interesa cuestionar es la idea de que no es válido pensar e intercambiar sobre un tema antes de consultar la teoría elaborada en relación a él. El método de enseñanza tradicional propone incursionar en la bibliografía o incorporar las explicaciones del docente como primer paso hacia el conocimiento, en relación al cual coloca al alumno en un lugar de mero "reproductor".

Frente a ello creemos necesario apuntar a la modificación de la actitud mental de los alumnos (y del docente) respecto de "qué es conocer" y cómo su propia capacidad de pensar y producir opiniones intervienen en este proceso.

Se trata en tal sentido de desalojar a los alumnos del lugar de pasividad (recibo, repito; memorizo, reproduzco y acepto) para ubicarlos —desde un comienzo— como sujetos responsables de su propio proceso de aprendizaje y asimilación. Para ello resultará conveniente formularse un primer principio metodológico general: el docente habrá de postergar todo contacto del alumno con las "respuestas" del conocimiento sistematizado, hasta tanto se lo entrene en una actitud básica de participación activa que involucre conductas como las siguientes:

- preguntar,
- plantear problemas,
- dar respuestas espontáneas,

- confrontar grupalmente las respuestas espontáneas individuales,
- buscar nuevas soluciones por sí mismos (investigación no dirigida),
- confrontar grupalmente las investigaciones personales.

Sobre esta base nos interesa describir y fundamentar algunos aspectos relacionados con el encuadre y los diferentes momentos a recorrer en el desarrollo de la tarea.

Lo socio-espacial

Consideramos de suma importancia para generar un clima facilitador que tanto el docente como los alumnos se ubiquen espacialmente de modo de favorecer la sensación de acercamiento mutuo. En este sentido la posición de estar sentados en el piso formando un círculo nos parece la más apropiada, por cuanto satisface varias condiciones, a saber:

- facilita la espontaneidad y el intercambio; pueden mirarse unos a los otros y el círculo estimula la sensación de espacio común al que todos pertenecen;
- sugiere una informalidad que predispone una actitud de aflojamiento y apertura; de flexibilidad y "relajación alerta" (esto quiere decir: flojo para dejar fluir, pero con los sentidos despiertos en el aquí y ahora a fin de captar los estímulos que se vayan generando en el proceso);
- el mirarse unos a los otros fomenta la toma de responsabilidad de cada alumno en la participación de la tarea grupal ("no me puedo ocultar, todos me ven y yo veo a todos").

Una regla de oro

La única "regla" que nos parece válido suscribir como principio general se refiere a la necesidad de que los alumnos siempre hablen antes que el docente (para presentarse, para dar a conocer sus expectativas, para ofrecer reflexiones, comentarios, etc.) a fin de que la palabra autorizada no determine ni frene el curso de la expresión propia de aquéllos. Es indispensable que éstos expresen primero su mundo personal (sus conocimientos previos, sus formas de pensar, sus creencias y prejuicios, etc.) satisfaciendo con ello varios objetivos a la vez:

- que se muestren a sí mismos su producción, exponiéndola ante otros y, con ello, vayan ganando confianza en sus posibilidades de reflexión, de organización de ideas y de su comunicación;
- que el docente pueda ir conociendo el campo sobre el que arrojará sus nuevas semillas, ya que ningún proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser eficaz si la tarea del docente no se adecua a un receptor específico (el tipo de grupo y las características de los alumnos exigen adaptaciones permanentes a la manera como el docente desempeña su rol, a los caminos que elige para acercar ideas, informaciones, experiencias, etc.).

Plantear problemas

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser encarado como proceso activo y transformador es indispensable estimular en los alumnos una actitud que los predisponga a la tarea de exploración, de búsqueda y de resolución. En tal medida no resulta conveniente partir de un concepto "acabado" sino, al revés, de un concepto a

explorar en sus raíces, sus conexiones y su funcionalidad. Para ello suele ser de gran utilidad el tomar como punto de partida una pregunta sobre un concepto básico y abarcativo que a menudo no recibe atención por considerársele "obvio". Así, por ejemplo, la pregunta: "¿QUE ES EL ARTE?" da origen a una cadena de asociaciones múltiples que pone en acción la capacidad reflexiva del alumno y lo conduce por diversos caminos de búsqueda y descubrimiento.

O sea, la pregunta es puntapié inicial para un planteo de investigación dirigido a encontrar una solución personal al problema; esto es, una exploración en el campo de las propias ideas que le permita aproximar "su" definición del tema. En el camino se enfrentará a imprecisiones, prejuicios, certezas, falsedades, incógnitas, etc., que irán despejándose —bajo la guía del docente— en el intercambio grupal.

Respuesta personal e intercambio

Cada alumno expone sus ideas (conclusiones, opiniones y juicios) mientras los compañeros se disponen a *escuchar reflexionando*; esto es, procurando captar lo que el primero dice y las sensaciones que esto les despierta a fin de poder contrastar lo que escuchan con las ideas que cada uno elaboró. Se trata de que las exposiciones recíprocas se desarrollen de modo fluido, sin orden previo, pero buscando cumplir con tres acciones básicas: escucharse, preguntarse y opinar.

Este momento satisface dos objetivos principales:

a) aprender a mostrar lo propio, enfrentando el miedo a la crítica.

Habituar a exponer las ideas, a preguntar y opinar

durante el proceso de aprendizaje (y no solamente cuando se ha llegado ya a "resultados") ayuda a familiarizarse con la duda, el error, la ignorancia, despejando el carácter amenazante o vergonzante que se les suele otorgar;

b) aprender a escuchar lo que dice el otro sin que las propias ideas (o prejuicios) interfieran, educándose en el respeto por las diferencias individuales, y comprobando que no hay una única manera de acceder al conocimiento, que existen diferentes modos de procesar una información y que un mismo problema puede dar lugar a asociaciones de muy distinto carácter.

El docente sostiene este proceso de intercambio con su función de guía, orientando el debate, despejando errores, proveyendo informaciones (conceptos, datos, etc.), estableciendo las conexiones entre el material aportado por los alumnos y el programa de trabajo.

Tratamiento de la bibliografía

Recién cuando se han cumplido las etapas anteriores conviene iniciar el trabajo con la bibliografía. Con cada material se procederá siguiendo el criterio del *diálogo reflexivo-crítico con el autor*. Esto implica:

- aprehender los conceptos y el discurso del autor;
- contrastarlos con las conclusiones obtenidas previamente, a fin de establecer los puntos de acuerdo y desacuerdo, los interrogantes, las sugerencias, etc. Se trata aquí de que el alumno reflexione sobre *lo que a él le producen* las ideas del autor, procurando diferenciar en todo momento el discurso del autor del discurso propio.

Multiplicación de asociaciones e imágenes

Dos son las vías que nos parecen fundamentales para reforzar el procesamiento personal que el alumno realiza con todo el material trabajado:

a) buscar ejemplificación de lo que va conociendo en imágenes y escenas de la vida cotidiana y abrir a partir de ello un nuevo campo de asociaciones que, a su vez, dispararán nuevas conclusiones;

b) intentar asociaciones de los conceptos teóricos con imágenes de carácter sensible. Esto es, buscar metáforas en los diferentes lenguajes artísticos de modo de acentuar la cualidad creadora del proceso de aprendizaje.

La idea rectora que subyace a todas estas consideraciones es que un verdadero aprendizaje sólo puede darse cuando se logra *asimilar* la información. Esto es, cuando la información es convertida por el sujeto en una nueva herramienta personal que lo torna apto para explorar nuevos campos de conocimiento y hallar nuevas respuestas propias. Desde este punto de vista "aprendizaje equivale a transformación".

VI
TAREAS PARA
ESTIMULAR LA
CREATIVIDAD EN LA
PRACTICA ARTISTICA

Sobre la base de las reflexiones que sobre este tema expusiéramos anteriormente, nos interesa ahora resumir los lineamientos generales de la labor sugerida para el docente de arte, agrupando las funciones que debería cubrir en tres tareas fundamentales:

1) *Facilitación*

Nos referimos a la función de "abrir" el campo en el que germinará el proceso creativo de los alumnos, induciendo el desarrollo del *clima de confiabilidad* necesario para que vayan ganando lugar los *permisos*:

- para equivocarse;
- para ser "ridículo";
- para ser "limitado";
- para "ser cada uno como es";
- para "no poder";
- etc., etc.

2) *Estimulación.*

Aquí se trata de proponer *ejercicios y juegos* tendientes a satisfacer dos objetivos:

- a) familiarizar al alumno con actitudes, conductas,

caminos que resultan esenciales para despertár y desplegar incentivos a la creación. Así por ejemplo:

- explorar situaciones nuevas;
- atravesar el caos de lo no estructurado, como paso necesario para alcanzar un orden nuevo;
- romper normas y estereotipos (transgredir);
- abordar una acción o tema desde distintos ángulos;
- buscar soluciones diferentes (no convencionales) para temas o acciones ya probados;
- familiarizarse en el contacto con lo imprevisto;
- favorecer la libre asociación de sensaciones e imágenes, trasponiendo los límites de la razón y el pensamiento lógico;
- transitar por el absurdo, como vía para trascender las fronteras de lo real y lógico;
- entrenar la imaginación y el contacto con la fantasía;
- entrenar la capacidad de descubrimiento de "lo obvio";
- trabajar con los opuestos y la noción de conflicto a resolver;
- etc.

b) Un objetivo no menos importante de esta tarea es el inducir al alumno a *darse cuenta de sí mismo* durante el proceso de trabajo y en cada uno de los momentos de la creación. ¿Qué siente? ¿Cómo se siente? ¿Qué lo traba? ¿Dónde siente placer? ¿Dónde angustia? ¿Cómo reacciona ante el error? ¿y frente a las distintas propuestas y sus exigencias?, etc., etc.

Se trata de estimular una actitud de alerta, por la que el alumno pueda ir descubriendo vivencialmente su modo de operar en situación creativa. Ello lo ayudará a asumir su propia responsabilidad en el camino de rectificaciones y búsquedas que le permitan superar sus dificultades.

3) Enseñanza y guía

Es la tarea de orientación del proceso creativo del alumno desde el descubrimiento de "sus temas" hasta la elaboración del objeto en el que intentará plasmarlos. El objetivo es ayudar a que el alumno pueda construir la forma artística más eficaz para comunicar su mundo personal. En tal sentido, los conocimientos teórico-técnicos y estético-expresivos del docente, su propia experiencia como creador, y la capacidad de percibir al alumno y sus necesidades expresivas, serán herramientas indispensables para que esta función pueda ser cumplida satisfactoriamente.

Queremos cerrar nuestro trabajo con algunas palabras

VII
EXPRESION CORPORAL
DANZA. CREACION Y
ETICA

referidas al lenguaje artístico específico que ha sido punto de partida para las reflexiones teórico-metodológicas que hemos venido desarrollando.

¿Qué es exactamente "Expresión Corporal"?

Muchas personas todavía deben preguntar y preguntarse lo mismo. Y por qué no? Las palabras mismas no tienen dueño. Han sido utilizadas muy creativamente por educadores y terapeutas, cada uno en su línea específica de trabajo.

Por Expresión Corporal Danza nos referimos aquí a una manera de concebir la danza. La danza de cada persona. Tu propia danza. Tu manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde tu propio cuerpo. Ser poeta corporal o danzautor.

Nuestra filosofía, desde siempre, ha contemplado a la Danza como uno de los varios lenguajes de que se sirven los seres humanos para expresar su vida interior.

Por medio de todos estos lenguajes (música, plástica, literatura, teatro y danza) la especie humana se ha comunicado y creado desde siempre. Son una parte esencial de su esencia humana; los necesita y lo utiliza. De todos éstos, la danza es aquél en que la persona manifiesta su sí mismo,

a través de movimientos, gestos, ademanes y quietudes, significativos. Sea en forma grupal o individual, en silencio o estimulado por la música o la palabra, ante un público que lo observa o por el solo placer de bailar, aunque sea en la soledad.

La danza pertenece a ambos sexos, a todas las razas y todas las edades. Responde a estilos y culturas diferentes que se van modificando a lo largo de la historia, según los países, sus culturas y los lugares donde se practica.

Nuestro lenguaje corporal es esencialmente integrador, por reunir en el propio ser la fuente motivadora y el instrumento "con que" expresa toda su riqueza interna. Cada uno es "luthier" de su propio cuerpo, puesto que no va a recibir un cuerpo ajeno con que bailar, como en el caso del músico que recibe un instrumento ya construido.

El instrumento de nuestro bailarín es él mismo, es su cuerpo que a la vez que lo impulsa a bailar, le da también la posibilidad de satisfacer sus impulsos.

Completando la imagen de integración, él es además, su propio instrumentista. Su cuerpo-fuente-instrumento es conducido por él mismo en acción. No cuenta con un marionetero que le tira de los hilos para hacerlo bailar.

En el desarrollo de todo este proceso de integración, el concepto de "cuerpo" con que nosotros trabajamos, es el concepto de persona "integrada" en todas sus áreas: sentidos, emociones, imágenes, pensamientos motricidad, motivaciones, creatividad y comunicación.

Ahora bien, al entablar esta relación integradora debemos, así creemos, comenzar desde la ética hacia sí mismo. Entender que él no es un objeto descartable, es aprender a conocer, aceptar, cuidar y querer, ese cuerpo único que es él mismo. Esto sería el punto de partida para entrar en relación con otras personas, sea en su despliegue de expresión corporal cotidiana, como en su intento de explorar sus metáforas corporales en el desarrollo de su

propia danza. Sólo a partir de este bienestar consigo mismo, tendrá la posibilidad de entender, respetar y desplegar su relación con otras personas, sean éstas sus alumnos, pacientes, hijos o pares.

El bienestar, la serenidad, la sensación de plenitud, que se adquiere mediante el proceso sensorio-perceptivo, que constituye la base de nuestras prácticas, no sólo proporciona un placer a aquél que lo vivencia, sino a aquéllos con quienes se entra en contacto mientras danzan.

Aprender a cultivar *su propia danza* como instancia de placer, salud y bienestar, es alimentar la idea de valorizar todo el proceso de aprendizaje y no sólo un producto o logro final.

Muchas veces, en el afán de llegar a un alto nivel de habilidades en danza, se sacrifica el goce de bailar, que es efectivamente la esencia de la danza. Pues el "stress" impuesto al cuerpo, para lucir y competir, es una actitud hacia sí mismo que poco tiene que ver con la ética, la salud, o el proceso creativo.

Ningún cuerpo humano debe ser tratado, por su dueño o por otros, como un objeto descartable, ni en el aspecto físico ni en lo creativo emocional, para usar, mal usar, tirar y buscar uno "mejor". Muchas veces los daños físicos sufridos por el cuerpo en el proceso del adiestramiento y ejecución de la danza no son reparables. Ni tampoco son inocentes los procesos creativos cuando éstos atentan contra el equilibrio y la armonía del sí mismo.

El proceso de la creación no significa crear por crear, sino orientar este caudal humano hacia la recuperación de los aspectos éticos y estéticos para transformar la propia vida en una obra de arte.

APENDICE

Algunos ejemplos-tipo de prácticas para estimular la sensibilidad y la imagen creativa:

I. Tema: *Los espejos sonoros*

objetivos: promover:

- iniciativa individual
- capacidad de observación
- capacidad de imitación
- integración del uso de la voz
- estímulo a la transgresión
- intercambio de roles
- comunicación inter-individual y grupal

Proceso:

1) aprender los códigos del trabajo "en espejo". Ejemplo:

- dos personas enfrentadas mirándose, sentadas o de pie;
- uno de los dos, en el rol de "espejo" reproduce fielmente lo que hace el otro, quien cumple el rol de aquel que "propone".

2) *consignas que dará el coordinador:*

— *para el que propone*

- comienza con propuestas muy simples de gestos faciales ademanes, movimientos.
- cada propuesta se acompaña con un sonido (del aparato respiratorio o fonador, u otro sonido producido por la boca, lengua, labios: chasquidos, soplidos, etc.), acorde con el significado del gesto y/o la trayectoria en el espacio (mano, brazo, cabeza, etc.).
- integra otras partes del cuerpo que serán un soporte al significado del gesto.
- integra momentos de total quietud, cuando el movimiento y su significado se "congela" (como en una película que se detiene).
- repite o reitera un gesto con su sonido significativo varias veces.
- utiliza variaciones de velocidad, diseño espacial, volumen del sonido, tono muscular y energía.
- goza con lo que hace y divierte a su espejo.

— *para el "espejo"*

- relájate lo mejor posible y presta atención, es decir mira a tu compañero atento a lo que va a proponer.
- trata de captar no sólo el movimiento y el sonido sino todo el significado de la propuesta.
- diviértete.

4) *Ahora cambien los roles, pero antes de hacerlo hablen sobre esta experiencia. Intercambien sus opiniones, y aprendan de ellas.*

5) *El "espejo rebelde"*

- la idea del espejo rebelde es dar un nuevo interés al juego, haciendo más compleja la creatividad y la comunicación.
- los códigos son los siguientes:
 - aquél que hace de espejo comienza reflejando fielmente lo que propone su compañero, pero en algún momento deja de hacerlo, "se rebela", no hace nada o hace otra cosa.
 - aquel que estaba proponiendo puede ahora hacer una de dos cosas: puede continuar sus movimientos esperando el "retorno del "rebelde", o puede comenzar a imitar al "rebelde".

6) *Los espejos se multiplican*

- variar la cantidad de espejos.
- Colocar los espejos en diferentes niveles (bajo-medio-alto).
- variar la distancia entre los espejos y la persona que están reflejando.

7) *Estímulo sonoro musical*

- una vez comprendidas y practicadas las etapas anteriores, introduce un elemento nuevo (el estímulo sonoro externo (cassette, compact disk o música en vivo). aquí se trata de continuar con la idea del movimiento, gesto, ademán, quietud, etc., que compromete a la persona como creadora expresiva (especialmente expresión facial), pudiendo no obstante prescindir del sonido propio o produciéndolo de vez en cuando. La música ahora será el motor incentivador.

8) *Agrega nuevas ideas tuyas*

II. Tema: *El viaje imaginario*

objetivos: estimular la capacidad de:

- concentración
- imaginación
- relajación y desbloqueo
- conexión diferente con tu cuerpo
- integración a tu modo de expresarte con movimientos, los beneficios de tu viaje imaginario

proceso: consignas que dará el coordinador.

- acuéstate sobre una colchoneta, manta, toalla grande o frazada.
- tómate tu tiempo para estirarte a tu gusto.
- ahora acomódate sobre tu espalda con tus ojos cerrados.
- intenta evocar la sensación de estar sobre la arena de una playa.
- la arena está agradablemente calentita pero no quemá.
- si tu deseas, coloca una palmera u otro árbol en tu playa protegiéndote con su sombra de los rayos nocivos del sol.
- es importante que te sientas bien. Tranquilo. Sin apuro.
- puedes quedar allí sin sentirte culpable. Tu tarea es quedarte ahí atento a todas tus sensaciones de bienestar en tu imaginación ves el cielo muy azul con muchas nubes blancas que juegan entre si.
- te llenas de tranquilidad.
- comienzas un viaje en tu cabeza hacia estas nubes.
- empiezas a elevarte dejando tu cuerpo descansando sobre la playa.
- subes lentamente hacia el cielo y las nubes.
- gozas de sentirte sin peso.
- continúas flotando hacia el azul denso del cielo.
- ves desde muy, muy arriba, a tu cuerpo cada vez más chico

- sobre la playa.
- estás ahora muy alto, muy tranquilo, muy liviano, con una gran sensación de distensión.
- en este viaje imaginario encuentras una inmensa facilidad de poder moverte sin esfuerzo, sin trabas; sientes que todo es posible.
- comienzas a bailar entre las nubes.
- encuentras que puedes hacer todo lo que quieras.
- algo parecido a volar, zambullir, girar.
- dedica un largo tiempo a este baile imaginario donde todo es posible, aun las cosas más extravagantes.
- todos tus deseos en cuanto al movimiento, se hacen posibles no hay apuro. Gózalo. Canta, grita, susurra. Estás libre. Todo es posible en este viaje imaginario.
- llega el momento del regreso hacia la playa, hacia tu cuerpo descansando.
- decide de que manera bajarás; disfruta de la bajada; busca como reunirte con tu cuerpo sobre la arena, cómo despedirte del cielo y las nubes.
- al reunirte otra vez con tu cuerpo, retén la sensación de liviandad, placer, destrabamiento.
- trata de sentir otra vez la calidad de la arena.
- estírate y explora tus movimientos intentando mantener las sensaciones de facilidad y gozo que sentiste en tu viaje imaginario.
- deja que los sonidos de la música te lleven hacia una danza terrestre que evoca la sensación de libertad que conseguiste en el cielo.
- integra, reconstruye y recombina tu danza imaginada en estado de ingravidez para hacerlo en movimiento real.

Nota: entre cada consigna debe haber un tiempo adecuado para permitir la propia elaboración de la consigna.

La música a criterio del coordinador para facilitar movimientos fluidos y libres.

III. Tema: *Contención y desprendimiento*

objetivo:

- crear una situación por medio de un objeto mediador que estimula las vivencias siguientes:
 - a) sentirse contenido
 - b) elaborar el desprendimiento
- liberar la voz integrándola al significado de la vivencia.
- transferir las vivencias a otras áreas: expresión plástica expresión corporal.

objetivo mediador: bolsas de varios colores y tamaños, de tela estirable (fibra natural o sintética).

proceso:

primera etapa: "adentro de la bolsa"

- cada persona elige una bolsa y se introduce en la misma hasta quedar totalmente oculta.
- se acomoda y registra sus sensaciones.

Consignas que dará el coordinador

- presta atención a la temperatura, el olor y el color de la bolsa, estando oculto en ella
- con los ojos cerrados, para captar mejor el contacto con la bolsa, explora la textura y la consistencia
- entrégate a la vivencia de ser contenido y también de captar las posibilidades y las limitaciones de tus movimientos

- explora el alcance de las limitaciones cambiando el tamaño, la velocidad y el ritmo de tus movimientos.
- ahora detente y habla en voz baja a tu bolsa. Cuenta lo que sientes, lo que has vivenciado allí adentro, lo lindo y lo (quizá) no tan lindo.
- piensa en alguien que gustarías invitar a entrar en la bolsa contigo. ¿Quién es, y por qué razón te gustaría invitarlo a compartir tu experiencia?
- llámalo haciendo señas con una sola mano afuera de la bolsa. Despacio al comienzo
- la manera de llamarlo es seductora, persuasiva; tu propósito es convencerlo
- se está alejando, no oye, levanta tu voz
- ya escuchó, se acerca. Invítalo a entrar
- acomódense los dos
- comienza lo que llamaremos la danza "embolsada"

(El coordinador puede, si desea, introducir un acompañamiento musical según el clima que desea motivar: tranquilidad, humor, movimiento rítmico, etcétera.)

- concluyen la danza compartida
- se despiden. El compañero se va y tú te quedas solo otra vez.

segunda etapa: "salida de la bolsa"

- ahora comienza tu proceso de desprendimiento de la bolsa
- toma tu tiempo. ¿Cómo es para tí esta salida de la bolsa? ¿Que va pasando en tu relación con la bolsa durante el proceso de desprendimiento?

tercera etapa: "afuera de la bolsa"

- cómo es tu contacto con el mundo fuera de tu continente.

- explota tus sensaciones
- la diferencia de temperatura, de olores, de colores, de espacio, de límites y tus posibilidades espaciales y de tus movimientos
- cuáles son tus sentimientos, exprésalos.

cuarta etapa:

Aquí se cierra la etapa de tus vivencias con la bolsa, para entrar en el área de la expresión plástica

- dibujas tres cuadros con crayones de cera multicolor
- primer cuadro: tu impresión global de esta vivencia
- segundo cuadro: un momento específico muy significativo
- tercer cuadro: el desprendimiento de la bolsa

quinta etapa: "corporización de tus vivencias"

El cierre de toda esta experiencia es: llegar al área de la Expresión Corporal.

- cada persona debe elegir uno de sus dibujos
- intenta relacionarte con tu propio dibujo y también con la vivencia que lo motivó
- elabora una recomposición corporal, concentrándote en ese momento elegido
- acompáñate con tu voz, sonidos, palabras, canto
- si prefieres, elige un acompañamiento musical que apoye lo que quieras expresar

Nota: entre cada consigna debe haber un tiempo adecuado para permitir la elaboración de la misma. El autor del cuadro debe participar en la selección de la música que lo acompañará cuando pasa de la expresión plástica a la expre-

sión corporal. Se puede corporizar cada uno de los cuadros haciendo una secuencia de episodios significativos para el creador de los mismos.

IV Tema: Desarmando convenciones

Objetivos:

- romper el orden lógico (cotidianeidad - convenciones y valores sociales)
- trabajar con fuerzas opuestas
- familiarizarse con el ridículo
- Conectarse con prohibiciones y límites, probar transgresiones y descubrir las respuestas emocionales que ello suscita.
- Aprender el carácter mediatizador de la forma artística (el producto elaborado) como campo de expresión del mundo subjetivo del creador.

Proceso

I. Calentamiento

- Desplazarse por el salón aflojando tensiones (el coordinador ayuda con consignas específicas a tal efecto)
- Cuando me encuentro con un compañero lo saludo. Utilizo las formas habituales de saludo probando diversas maneras. Varío la distancia desde la que saludo. Varío la velocidad. Hago lo mismo con el objetivo de despedirme de cada uno.
- Pruebo saludar de modo no convencional. Varío niveles del espacio, posiciones del cuerpo, gestos y expresiones. Invento todas las formas no habituales que estas variaciones me sugieren.
- Ocupo un lugar en el espacio y me centro en mi cuerpo.

Tomo contacto con mi rostro. Lo palpo y registro las diferentes zonas y partes que lo conforman. Empiezo a jugar con mi rostro moviendo distintas partes por separado (por ejemplo, levanto una ceja, la otra, las dos; agrando la boca abriéndola al máximo, la achico; combino mirada y boca dirigiéndolas en sentidos opuestos, etc.). Trato de ir registrando las sensaciones y el sentido expresivo que me sugiere cada cambio de movimiento. Diferencio gestos comunicantes.

- Elijo uno de estos gestos y busco poner el resto de mi cuerpo *en sintonía* con él de modo que vehiculice la intención expresiva del gesto facial.
- Imagino una situación con otro en la que se justifique el gesto facial y corporal elegido (dónde estamos, quiénes somos, qué hacemos, por qué respondo con ese gesto, para qué, etc.). La represento. Le incorporo sonido y/o palabra.
- Elijo otro gesto facial y busco expresar *lo contrario* con el cuerpo.
- Incorporo la palabra. Invento una situación y un personaje. El personaje habla sobre sí mismo mientras expresa *lo contrario* con su cuerpo (sus gestos y movimientos desmienten lo que dice verbalmente). Cada uno muestra su personaje en situación al resto de los compañeros.

II. Lo ridículo o vergonzante

- Pienso en gestos vergonzantes o ridículos, censurados socialmente, que no me atrevo a realizar en presencia de otros.
- Elijo uno y lo pruebo. Lo exagero hasta llevarlo a su máxima expresión. Lo reduzco al mínimo. Lo repito incorporándole sonido. Lo repito acompañándolo con una palabra que exprese lo que estoy sintiendo al realizarlo.
- Por turno cada uno muestra su gesto a sus compañeros; éstos le devuelven con una imagen verbalizada que exprese lo que sienten ante el gesto observado.

III. El secreto

- Pienso en un sentimiento o deseo "prohibido", de mi pasado o de mi presente, que no me atrevo a confesar. Es mi secreto.
- Me dejo impregnar por él. Voy llenando mi cuerpo con mi sentimiento/deseo prohibido; recorro cada sector de mi cuerpo sintiendo la presencia en él de mi secreto.
- Elijo un lugar de mi cuerpo para convertirlo en "cofre" que guardará mi secreto. Pongo todos mis sentidos en dirección a mi cofre y mi secreto.
- Poco a poco empiezo a recibir estímulos desde allí: tiene color ¿cuál?; tiene olor ¿a qué?; tiene sabor ¿dulce? ¿agrio? ¿agradable o desagradable?; tiene sonido ¿cómo es? ¿melodioso? ¿chirriante? ¿grave o agudo? ¿qué ritmo tiene?; ¿y su peso? ¿cómo es?; tiene volumen ¿cabe en los límites de mi cuerpo o lo ensancha?; ¿qué temperatura despierta en mí?; ¿altera mi respiración? ¿cómo está? etcétera.
- Todo mi cuerpo está recibiendo la influencia de mi sentimiento/deseo prohibido y de cómo me hace sentir. Y él dirige mis movimientos...
- Mis movimientos empiezan a articularse en series ordenadas según dos ejes de opuestos: movimiento y quietud, expansión y repliegue. Voy armando mi danza, bailando mi secreto.
- Me detengo y reflexiono sobre lo que acabo de hacer. Pienso en mis series de movimientos y registro lo que me gusta y lo que quiero modificar. Pruebo. Ensayo, repito.
- Despliego nuevamente mi danza incorporando los cambios que elegí hacer.
- Cada uno, por turno, muestra su producto a los demás.

Nota: entre cada consigna debe haber un tiempo adecuado para permitir la elaboración de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Bignami, Ariel, *Praxis artística y realidad*, EFECE Editor, Bs. As., 1983.
- Galeano, E., *El libro de los abrazos*, Ed. Siglo XXI, 3ra. edición, Madrid, 1989.
- Díaz, Esther, *Para seguir pensando*, EUDEBA, Bs. As., 1988.
- Gárdner, H., *Arte, Mente y Cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós, Bs. As., Barcelona-México.
- Leontiev, A., *Actividad, Conciencia y Personalidad*, Ed. Ciencias del Hombre, Bs. As., 1978.
- Leontiev, A., *Le développement du psychisme*, Ed. Sociales, París, 1976.
- Luria, A. R., *El cerebro en acción*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1974.
- Luria, A. R., *Conciencia y lenguaje*, Ed. Pablo Del Río, Madrid, 1980.
- Luria, A. R. y Yudovich, *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Ed. Pablo Del Río, Madrid, 1978.
- Meyerhold, V., *El actor sobre la escena*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1986.
- Meyerhold, V., *Teoría Teatral*, Ed. Fundamentos, Madrid-Bs. As., 1982.
- Moreno J. L., *Psicodrama*, Ed. Horme, 2da. Edic., Bs. As., 1978.
- Read, H., *Educación por el arte*, Paidós, Bs. As.-Barcelona-México.

- Rogers, C. R., *Libertad y Creatividad en la Educación*, Paidós, Bs. As.-Barcelona, 1980.
- Sanchez Vázquez, A., *Las ideas estéticas de Marx*, Biblioteca ERA, México, 13a. Edic., 1984.
- Sanchez Vázquez, A., *Ensayos sobre arte y marxismo*, Grijalbo, México, 1984.
- Sanchez Vázquez, A., *Estética y Marxismo*, (2 tomos) Ed. ERA, México, 5ta. Edic., 1983.
- Seve, Lucien, *Marxismo y Teoría de la Personalidad*, Amorrortu, Bs. As., 1973.
- Schafer, R. Murray, *El compositor en el aula*, Ricordi, Bs. As.
- Schafer, R. Murray, *Limpieza de oídos*, Ricordi, Bs. As.
- Schafer, R. Murray, *El nuevo paisaje sonoro*, Ricordi, Bs. As.
- Schafer, R. Murray, *Cuando las palabras cantan*, Ricordi, Bs. As.
- Schafer, R. Murray, *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Bs. As.
- Stokoe, Patricia, *La expresión Corporal y el niño*, Ricordi, Bs. As., 1987.
- Stokoe, Patricia, *La Expresión Corporal y el adolescente*, Barri, Bs. As., 1975.
- Stokoe, Patricia, *La Expresión Corporal*, Paidós, Bs. As., 1977.
- Stokoe, Patricia, *La Expresión Corporal - Guía Didáctica para el Docente*, Ricordi, Bs. As., 1978.
- Stokoe, Patricia, *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*, coautora Ruth Harf, Paidós, Bs. As., 1980.
- Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*, Humanitas ICSA, Bs. As., 1987.
- Vigotsky, L., *Pensamiento y Lenguaje*, Ed. Lautaró, Bs. As., 1964.

CURRICULUM VITAE BREVE

Patricia Stokoe

Nació en la República Argentina.

Recibió su formación y trabajó profesionalmente como bailarina incorporando múltiples disciplinas teatrales en Londres, Inglaterra y el Lejano Oriente desde 1938 hasta 1950, año en que regresó a su país natal.

Desde entonces desarrolla aquí un concepto de la danza creativa: arte, salud y educación al cual da el nombre de Expresión Corporal.

Interviene como profesora de su especialidad en las Escuelas de Teatro de la Universidad de Buenos Aires y de la Provincia de Santa Fe, y en el Profesorado Nacional de Expresión Corporal en la Escuela Nacional de Danzas.

En la Universidad del Salvador y del Museo Social Argentino, participó como profesora de su especialidad, en la carrera de formación de Musicoterapeutas.

Es autora de seis libros editados en Argentina sobre Expresión Corporal.

Representa su actividad desde 1960 en numerosos cursos y congresos en Argentina y otros países latinoamericanos (Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Perú, Venezuela, Uruguay, Nicaragua y Honduras), Israel y España (Madrid y Barcelona), Japón.

Dirige su propio estudio como centro de investigación, formación docente y práctica general de Expresión Corporal Danza.

Crea y desarrolla la "Primera Escuela de Expresión Corporal" concebida como una corriente de danza contemporánea, durante 42 años en Argentina.

Fue creadora y directora del "Grupo Aluminé" en espectáculos de Expresión Corporal, durante 15 años.

Participa como asesora de colaboradores en la investigación permanente de Expresión Corporal y su adecuación en áreas artísticas, educacionales y terapéuticas.

Es Presidente Honoraria y miembro fundadora del Movimiento Argentino de Educación por el Arte (M.A.E.P.A.).

Alicia Sirkin

Es Licenciada en Psicología (UBA), Licenciada en Sociología (UBA) y actriz.

Durante varios años fue investigadora científica en el área social (Universidad de Buenos Aires y CONICET) y docente universitaria (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad de Belgrano).

Es especialista en Psicología clínica y en procesos de comunicación grupal, desempeñándose profesionalmente como Psicoterapeuta y como Asesora de grupos e instituciones en el área vincular y comunicacional.

Es docente del Profesorado de Expresión Corporal Danza (1a. Escuela Argentina de Expresión Corporal Danza dirigida por Patricia Stokoe) desde su creación en 1978, teniendo a su cargo las disciplinas psicológicas y teórico-estéticas.

Dedicada al estudio de los procesos psicológicos de la creación artística dicta talleres, seminarios, cursos sobre

la especialidad.

Como actriz, formada con maestros de distintas escuelas existentes en el país, se ha venido desempeñando en los últimos años en diversos espectáculos teatrales.