

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA OBLIGATORIA: IDEAS PARA ORGANIZAR EL CONTENIDO Y LA PRÁCTICA

Alfonso García Monge y Nicolás Bores Calle¹.

Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid)

Miembros de AFyEC²

0.- Resumen

En este artículo presentamos un esbozo de lo que es para nosotros la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física Escolar. Es una versión que surge del trabajo compartido en el grupo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal compuesto por profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad.

Nuestra idea es que los escolares deben pasar por experiencias que incidan sobre las diferentes dimensiones de su expresividad (“cuerpo texto”, “cuerpo vivencial” y “cuerpo escénico”); que en ellas deben ir aprendiendo sobre los aspectos expresivo-comunicativos del cuerpo, los objetos, el espacio, el tiempo y las relaciones; y que debemos permitir que se sumerjan en unos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que les permitan tener experiencias como actores, directores y espectadores.

Completaremos este documento con algunos ejemplos que ayuden a ver de forma más clara nuestra perspectiva.

1.- Introducción

Antes de nada, quisiéramos aplaudir esta iniciativa de recomponer el panorama de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física y agradecer la invitación que se nos ha brindado para colaborar en ella.

En segundo lugar, nos permitimos hacer una advertencia: convendría que estos materiales sólo fueran los primeros pasos de un proceso que se inicia con su publicación. Gran número de los interesados en el tema hemos hecho explícita nuestra versión y visión del asunto, hecho que crea una situación idónea para iniciar un trabajo de acercamiento y confluencia de posturas. Es un buen punto de partida para abrir un debate en torno a la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física Escolar³.

Por nuestra parte, la contribución que hacemos a este proceso de reconstrucción conjunta se resume en esbozar algunas ideas en torno a la organización y clarificación del contenido de Expresión Corporal en nuestra área y en apuntar algunas sugerencias y experiencias de cómo estructurar la práctica.

Aunque en esta ocasión nos erijamos como autores, nuestra participación es deudora de un determinado proceso de formación inicial y permanente. En concreto, nuestras aportaciones son parte del conocimiento creado y adquirido en el seno del grupo de trabajo “Tratamiento Pedagógico de lo Corporal”, una asociación que, en torno a la figura de Marcelino Vaca Escribano, ha reunido periódicamente durante los últimos

¹Los correos de contacto de los autores son: agmonge@mpc.uva.es y nbores@mpc.uva.es

² Asociación Actividad Física y Expresión Corporal. Página Web:
<http://www.expresiva.org/AFYEC/home.htm>

³ Esta es la razón por la que en nuestra exposición hemos prescindido de la organización del contenido que se ha hecho en los diferentes currículos oficiales. Nuestro deseo es que estos materiales y el proceso que se derive de ellos sean la base de la elaboración de los siguientes o de la modificación de los actuales.

15 años a profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad con el fin de ir clarificando las necesidades y posibilidades de desarrollo del cuerpo y la motricidad en los centros escolares. En cuanto a la formación específica de Expresión Corporal, resaltamos la influencia de la profesora Ana Pelegrín Sandoval. Ella tomó las riendas de nuestra formación básica y habilitó espacios y tiempos de formación e intercambio con otros profesionales: el Seminario de Expresión Corporal del INEF de Madrid y la asociación Actividad Física y Expresión Corporal (AFyEC).

Queremos recalcar el hecho de que nuestro escrito no nace con la vocación de convertirse en el espejo donde otros deben mirarse, sino que sólo aspira a ser el reflejo de las ideas básicas que orientan nuestro propio trabajo de Expresión Corporal. Para ello, hemos procurado una organización del documento que nos permita hacer explícito nuestro conocimiento de forma general, que abarque tanto las distintas etapas del sistema educativo obligatorio como los procesos de formación inicial y permanente del profesorado del área de Educación Física. En consecuencia, el documento está estructurado en tres grandes bloques:

- **La organización del contenido**⁴. Este capítulo, en el que tratamos de la organización del contenido de la Expresión Corporal como bloque temático del área de Educación Física, tiene varios apartados: el primero de ellos es un cuadro resumen que trata de ofrecer una imagen rápida de los aspectos que nosotros contemplamos a la hora de organizar la expresión corporal escolar (la dimensión donde se ponga el énfasis, los elementos básicos, los papeles que el alumno adopte dentro de proceso de aprendizaje y la técnica que nos sirva de soporte); el segundo de los subcapítulos explica la idea de las diferentes dimensiones del hecho expresivo en las que deberíamos poner el énfasis como profesores de Educación Física (“cuerpo texto”, “cuerpo vivencial”, “cuerpo escénico”); el tercero se organiza en un cuadro de doble entrada en el que concretamos algunos contenidos propios de la Expresión Corporal escolar en función de la dimensión en la que se ponga el énfasis y el elemento del que se trate (cuerpo, objetos, espacio, tiempo y relaciones); y el último apartado de este capítulo, dedicado a la organización del contenido, recoge unos criterios generales que nos ayudan a secuenciar el contenido en las distintas etapas del sistema educativo.

- **La organización de las lecciones**. Se trata de un capítulo en el que exponemos nuestra idea de cómo puede estructurarse un lección de Expresión Corporal con objeto de posibilitar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje completos.

- **Ejemplos de “actividades generadoras” y de lecciones**. Ponemos algunos ejemplos de actividades generadoras que ayuden a comprender al lector cómo convertimos nuestras intenciones en tareas concretas para iniciar trabajos de Expresión Corporal. En segundo lugar, exponemos un ejemplo de lección que complementa las directrices generales de cómo organizar y estructural los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de Expresión Corporal.

2. Ideas para clarificar, organizar y secuenciar la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física Escolar

⁴ Existen, en la literatura específica de Expresión Corporal (incluso concretando para el área de Educación Física), muchos intentos de clasificación y organización del contenido. Los conocemos y nos han aportado muchas ideas, pero obviamos su exposición y análisis debido a que, como ya hemos adelantado, nuestro propósito es exponer nuestra versión.

En la primera parte de este capítulo exponemos, a través de un cuadro resumen, la lógica que estructura nuestra división de los contenidos de Expresión Corporal como bloque temático del área de Educación Física. Se trata de un cuadro sencillo, pero muy personal. Para nosotros está cargado de lógica y significado, no en vano lo hemos ido construyendo en recorridos de la teoría a la práctica y viceversa. En todo caso, entendemos que para el lector pueda resultar un tanto vacío de sentido. Esa es la razón por la que explicamos algunos términos, razonamos algunas agrupaciones, justificamos ciertas ausencias o esbozamos algunas sugerencias de trabajo.

Así, el resto de las partes del capítulo son lógicas consecuencias del cuadro. En concreto, en el apartado dos tratamos de explicar la idea de las diferentes posibles dimensiones que tiene el hecho expresivo y las posibilidades de enfatizar una u otra. El apartado tres está dedicado a desarrollar y concretar los elementos de Expresión Corporal que pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Y, por último, en el apartado cuatro damos algunas pautas muy generales de cómo secuenciar el contenido a lo largo de la enseñanza obligatoria.

2.1.- Cuadro - Resumen de cómo organizamos el contenido de Expresión Corporal

La lógica que estructura nuestra organización de la Expresión Corporal en la Enseñanza Obligatoria se resume en las siguientes ideas:

<p>1.- Tratamos de que el alumnado tenga experiencias que enfatizen en diferentes dimensiones de sus capacidades expresivo-comunicativas. De estas posibles dimensiones, nosotros destacamos⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cuerpo vivencial” - “Cuerpo texto” - “Cuerpo escénico” 								
<p>2.- Al pasar por ellas queremos que aprendan sobre los aspectos expresivo-comunicativos de⁶:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuerpo - Los objetos - El espacio - El tiempo - Las relaciones 								
<p>3.- Y en los procesos de enseñanza-aprendizaje queremos que pasen por situaciones en las que puedan experimentar y disfrutar como⁷:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Actor</th> <th style="text-align: center;">Director</th> <th style="text-align: center;">Espectador</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - actuar - protagonizar - explorar - experimentar - sentir - saber - desinhibir - interesarse - ... </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - organizar - dirigir - crear - sistematizar - mejorar - acordar - elaborar - ser autor - ... </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - observar - evaluar - reconocer - respetar - ... </td> </tr> </tbody> </table>			Actor	Director	Espectador	<ul style="list-style-type: none"> - actuar - protagonizar - explorar - experimentar - sentir - saber - desinhibir - interesarse - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - organizar - dirigir - crear - sistematizar - mejorar - acordar - elaborar - ser autor - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - observar - evaluar - reconocer - respetar - ...
Actor	Director	Espectador						
<ul style="list-style-type: none"> - actuar - protagonizar - explorar - experimentar - sentir - saber - desinhibir - interesarse - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - organizar - dirigir - crear - sistematizar - mejorar - acordar - elaborar - ser autor - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - observar - evaluar - reconocer - respetar - ... 						
<p>4.- Para lograrlo tendrán que utilizar unas técnicas corporales que servirán de soporte a la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pantomima y mimo - Juegos dramáticos - Máscaras - Sombras - Luz negra - Danza contemporánea - ... 								

Cuadro 1

⁵ El apartado dos explica con cierta profundidad esta idea de las dimensiones y de los énfasis.

⁶ El apartado tres desarrolla y concreta el contenido de Expresión Corporal que nosotros, en estos momentos, consideramos propio de cada epígrafe.

⁷ No nos detendremos en explicar esta parte del cuadro, pero trataremos de que quede clara durante la explicación de la estructura de lección y en los ejemplos de actividades.

2.2. Las dimensiones de la capacidad expresivo-comunicativa: Cuerpo vivencial, cuerpo texto y cuerpo escénico. ¿Dónde ponemos el énfasis como profesores de Educación Física Escolar?

Tomemos como ejemplo de acción comunicativa el contacto entre las manos de dos personas. Podemos imaginar múltiples situaciones:

- Una quiromante y la persona que le consulta
- Un masajista y su paciente
- Una madre y su bebé
- Dos ejecutivos que cierran un negocio con un apretón de manos
- Dos niños que simulan que sus manos son marionetas que pelean entre sí
- Dos personas que realizan un pulso de manos
- ...

El elemento común de todos estos ejemplos es que existe un contacto entre dos manos, pero los significados de cada una de estas acciones es diferente y, evidentemente, los interlocutores viven los intercambios de forma original y particular:

- La mano como objeto de lectura del futuro en el primer caso
- La mano del paciente como “máquina” de/a arreglar
- La mano como vehículo de intercambio de afectos y sensaciones entre madre e hijo.
- La mano social, restringida a unos patrones de interacción.
- La mano como elemento transformado a la que se atribuyen significados imaginarios.
- La mano como simple instrumento mecánico que genera fuerza.

Se podría intentar etiquetar cada uno de estos procesos de interacción atendiendo al significado comunicativo que domina sobre el significante “cuerpo” en cada caso. Se nos ocurren denominaciones como:

- “cuerpo objeto”, “cuerpo mágico”, “cuerpo predictivo”, o “cuerpo instrumento” al de la interacción entre quiromante y consultor
- “cuerpo problematizado”, “cuerpo reparado” o “cuerpo dolido” al del caso del masajista
- “cuerpo afectivo”, “cuerpo emocional”, “cuerpo sensitivo” en el ejemplo de la madre y su hijo
- “cuerpo social” o “cuerpo protocolario” al del intercambio entre ejecutivos
- “cuerpo transformado”, “cuerpo imaginario” o “cuerpo lúdico” al de las manos como marionetas
- “cuerpo agonista”, “cuerpo lúdico”, “cuerpo máquina” o “cuerpo instrumento” en la situación del pulso de manos

Es decir, entendemos que la capacidad expresivo-comunicativa del cuerpo es multidimensional. Este hecho, que en principio debía de ser fuente de riqueza en los procesos que buscan su desarrollo, puede convertirse en un lastre debido a la dispersión

y la falta de rigor. Es la razón por la que insistimos tanto en aclarar esta idea de dimensión múltiple.

Es necesario aclarar que, así como no todas las dimensiones consiguen el mismo grado de intensidad comunicativa en las interacciones, tampoco todas tienen la misma justificación para convertirse en ámbitos de experiencia de la Expresión Corporal en la Educación Física Escolar. Por ejemplo, el tercer, cuarto y quinto ejemplos definen, para nosotros, campos claros de comunicación corporal, y consideramos interesante que todos los escolares puedan pasar por experiencias en torno a ellos. Hemos etiquetado esos campos con las denominaciones: “cuerpo vivencial”, “cuerpo texto” y “cuerpo escénico”. Veamos qué identificamos como propio de cada una de estas dimensiones del proceso comunicativo. Se trata de un breve acercamiento a los términos, pues los contenidos que comprenden los concretamos en el siguiente apartado.

Cuerpo vivencial.- Tomamos la palabra “vivencial” prestada de la “Educación Vivenciada” o “Psicomotricidad Relacional” planteada por A. Lapiere y B. Aucouturier (1974, 1977) dado el énfasis que estos autores plantean en algunas de sus propuestas sobre la globalidad del ser humano (integración de lo motriz, cognitiva, emocional...) y los significados más profundos de su comunicación. Queremos referirnos con esta denominación a los intercambios más profundos, aquellos cargados de sensaciones y sentimientos. Se recogerían bajo este título aquellas situaciones en las que el sujeto toma más conciencia de sí mismo (“cuerpo sentido”), de sus sensaciones emanadas de la exploración sobre su acción, el entorno o los otros (“cuerpo relacional”).

Cuerpo texto.- El término nos viene sugerido por los trabajos de J. Mascaró (1988). Intentamos que recoja aquella parte de nuestra expresividad construida socialmente y que nos permite comprender y emitir mensajes más claros en nuestras interacciones cotidianas: los significados que emanan de nuestros gestos, posturas, ropa, etc; los protocolos de interacción; los registros de comunicación; los acuerdos no verbales; etc. En definitiva, el contenido que reconocemos bajo este título es muy similar al que en la literatura específica se ha dado en llamar la comunicación no verbal.

Cuerpo escénico.- Sería el énfasis “transfigurativo” de la expresión (F. Frabboni, cit. por M.A. Zabalza, 1996) que pondría el acento en la recreación o invención de situaciones, historias, sensaciones... para provocar un efecto en un receptor del mensaje convertido en espectador. Sin duda, el “cuerpo escénico” precisa de un desarrollo del “cuerpo vivencial” para poder transmitir mensajes más rotundos, y se basa en muchos significados sociales (“cuerpo texto”) compartidos por actor y espectador.

Inevitablemente, surge la pregunta: ¿en que dimensión debemos poner el énfasis los profesores de Educación Física durante la escolaridad obligatoria?

Hemos observado (en la práctica, en los cursos a los que hemos asistido, en la lectura de los manuales, en los recuerdos de los alumnos, ...) que hay una tendencia en el profesorado a trabajar los aspectos “transfigurativos” (cuerpo escénico) dejando de lado lo más personal y cotidiano de nuestras posibilidades expresivas. Sabemos hacer de árboles, perros o superhéroes, pero nuestro pulso se acelera, nuestra marcha se traba y no sabemos dónde dirigir la mirada o las manos cuando pasamos delante de la persona que nos gusta o cuando vamos a solicitar empleo. ¿Para qué situaciones estamos educando los cuerpos: para los escenarios o para la vida real?.

Estas y otras reflexiones similares nos llevaron a esta idea del interés de que los escolares desarrollasen diferentes dimensiones de su expresión corporal. Entendemos que recalcar esta idea de multidimensionalidad de la capacidad expresiva y comunicativa no debe de llevarnos necesariamente a la tesitura de tomar partido por una o por otra, sino que debe tener como principal misión la de velar para que las distintas dimensiones sean consideradas como aspectos importantes y complementarios en la formación de los alumnos.

Más adelante, cuando tratemos la idea de secuenciación, daremos algunas pautas más concretas de cómo entendemos que deben evolucionar estas dimensiones. Pero, de modo general, consideramos que el “cuerpo vivencial” es la base para un correcto desarrollo del “cuerpo texto” y del “cuerpo escénico”. Las experiencias sobre el “cuerpo vivencial” ayudan a compensar el encorsetamiento comunicativo que sufren nuestros cuerpos condicionados por los usos sociales aprendidos (“cuerpo texto”). La intención es dejar abierta la puerta de habilidades comunicativas que van adquiriendo rigidez con la socialización y liberar, en la medida de lo posible, de ciertos miedos (al contacto, a la mirada, a la interacción con otra persona...) que se traducen en “ruidos” y limitaciones de los intercambios comunicativos. Por otra parte, para que el “cuerpo escénico” exprese de forma más rotunda, debe recurrir a estados de desinhibición y “sinceridad emocional” que son trabajados desde los énfasis del “cuerpo vivencial”.

Metodológicamente hablando, tratar las diferentes dimensiones puede ser, en unas ocasiones, una cuestión de matiz de las propuestas, en otras, conlleva unidades didácticas diferentes y, algunas veces, podemos estar hablando de expresiones corporales diferentes.

Veamos, con un ejemplo, cómo en función de dónde pongamos el énfasis cambia la dimensión sobre la que incidimos. Imaginemos una actividad consistente en lograr equilibrios entre dos personas:

- **Énfasis en el reto motriz:** Si proponemos que busquen el **máximo número** de posturas de equilibrio estaremos incidiendo en el reto motriz, el “más difícil todavía”. La comunicación no verbal pierde fuerza y el cuerpo del otro no transmite muchas sensaciones pues todo queda difuminado por el “optimismo lúdico”.



- **Énfasis en el diálogo no verbal:** Si lo que se pide es que intenten, sin hablar y despacio, enlazar tres posiciones de equilibrios **estables**, aparecerá claramente la escucha corporal, la necesidad de atender y adaptarse al ritmo y posibilidades del otro para llegar a acuerdos no verbales.

- Énfasis en la responsabilidad sobre el otro:

Imaginemos una nueva posibilidad de formulación. Uno de los dos manejará al otro haciendo de sostén, **preocupándose** de que su pareja se llegue a relajar con los ojos cerrados, a no tener ninguna rigidez o señal de reequilibración. Se aconsejarán movimientos suaves, de corto recorrido, con agarres que resulten segurizantes. En este caso aflorarán las sensaciones y los sentimientos de compromiso y responsabilidad sobre el cuerpo del otro.



- Énfasis en la estética del movimiento: Otra posibilidad sería pedir que la pareja **narrase** una situación de la vida cotidiana (una pareja de enamorados o amigos, dos personas en un autobús –es el caso de la foto–, dos personas en la cola de un cine...) en la que apareciesen tres equilibrios. En este caso la preocupación se centra en el significado que un tercero pueda extraer del movimiento de ambos.

En los manuales y en los cursos de formación se ven demasiadas prácticas donde el énfasis se queda en un reto motriz presentado de forma lúdica donde la idea de “pasar un buen rato” supera con creces la de mejorar las posibilidades expresivas. Abundan las que ponen su punto de mira en la estética del movimiento (casi todas las que utilizan alguna técnica corporal) y son escasas las que recalcan el resto de las dimensiones.

Para nosotros, esta diversidad de propuestas puede formar parte de un continuo dentro de una sesión o dentro de una unidad didáctica. Es decir, arrancando de un reto motriz como los equilibrios en parejas, se pueden ir buscando diferentes matices comunicativos y expresivos. También podrían constituir “actividades generadoras”⁸ independientes a partir de las cuales se provocaran procesos de enseñanza aprendizaje centrados en los acuerdos no verbales, en la responsabilidad sobre el otro, o en la producción escénica⁹.

2.3.- Aspectos expresivo-comunicativos del cuerpo, los objetos, el espacio, el tiempo y las relaciones

Al diseccionar los procesos de comunicación corporal nos encontramos con unos elementos básicos que los conforman y que son susceptibles de mejora. Conociendo

⁸ Es decir, actividades de inicio que provoquen el interés del alumnado por seguir experimentando y mejorando. Las hemos denominado “generadoras” pues suponen el comienzo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se intentará ir dotando al alumnado de más recursos para transformar sus respuestas iniciales en producciones elaboradas. Junto con los “inductores” o “facilitadores” (músicas, objetos, textos, imágenes, cómics...) suponen una llave que conecta los intereses y conocimientos del alumnado con los propósitos del docente, ayudando a que vean la lógica de lo que se les propone y se comprometan en procesos de perfeccionamiento.

⁹ No insistimos más en esta cuestión porque, en sucesivos capítulos, vamos a incidir en los aspectos metodológicos de la enseñanza de la Expresión Corporal.

esos elementos no sólo podríamos interpretar mejor los mensajes que se producen sino que conseguiríamos crear otros nuevos y, lo que es más importante, lograríamos compartir con otros las claves de esa “gramática” corporal.

Cuál es el nombre genérico de estos elementos básicos, cuáles son, cómo pueden agruparse, qué contienen, etc. es un tema pendiente de consenso, aunque ha sido específicamente y abundantemente tratado.¹⁰ En esta ocasión, nosotros huimos de cualquier intento de generalización para ofrecer los que nosotros, en estos momentos, manejamos: cuerpo, objetos, espacio, tiempo y relaciones. Son a los que hemos ido dotando de unos significados claros a partir de nuestras experiencias personales y con escolares. Es decir, hemos llegado a ellos por un conocimiento experiencial y podrían irse modificando en la medida que seamos capaces de comprender otros significados y atender a nuevos detalles, actividades o procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nos mostramos expectantes hacia experiencias ajenas y continuamos indagando en nuevos aspectos a partir de nuestra práctica.

Por tanto, lo que a continuación presentamos es el estado actual de nuestro conocimiento avalado por la experiencia práctica. Y lo hacemos mediante un cuadro de doble entrada en el que cruzamos los cinco elementos que manejamos (cuerpo, objetos, espacio, tiempo y relaciones) con las tres dimensiones de la capacidad expresivo comunicativa que consideramos necesarias de desarrollar como profesionales de la Educación Física (cuerpo vivencial, cuerpo texto y cuerpo escénico). La confluencia de ambos aspectos nos deja una organización del contenido que facilita y orienta la dirección en el que debe ir su desarrollo en la práctica.

¹⁰ Por ejemplo, Ortíz Camacho (2002) hace un esfuerzo por reunir la mayoría de las clasificaciones y marcar las pautas para una convergencia.

	“Cuerpo vivencial”	“Cuerpo texto” ¹¹	“Cuerpo escénico”
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> -Propiocepción -Percepción e integración de las partes corporales -Sensaciones -Tono emocional: tensión y relajación. Influencia del estados de ánimo sobre el cuerpo y viceversa -Sensaciones sobre la propia voz, el rostro o la mirada -Música y estado de ánimo ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Características físicas y las posibilidades y limitaciones en la relación con los demás. Variables tales como las formas corporales, el género, la raza, las características externas (pelo ,barba, dimensiones, belleza, etc), presentación ante los demás (peinado, maquillaje, pendientes...) que influyen en las posibilidades de relación. - La kinesia o cinética Actitud corporal/posturas Gestualidad (extremidades y cara) Miradas Movimientos -Transmisión de estados de ánimo -Registros de comunicación (formales, informales...) -Gestos: ilustradores, signos y emblemas -Calidades de movimiento y significado del mensaje -Significados de las diferentes partes del cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> -La transformación corporal -Cuerpos imaginarios, nuevos movimientos (mimo, sombras y luz negra) -Caracterización de personajes -Calidades de movimiento en los significados escénicos -Eliminación de ruidos o movimientos superfluos del cuerpo en la representación
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> -Sensaciones que nos producen los objetos. -Descubrimiento sensorial de los objetos (tacto, olor...) -Sensaciones de la ropa: elecciones sin condicionantes sociales -El objeto como algo simbólico. Lo que los objetos provocan en las personas 	<ul style="list-style-type: none"> -El objeto como mensaje -La apariencia física y la moda como criterio de selección de los objetos cotidianos -Significados de los objetos, cómo nos condicionan, qué dicen de nosotros Atribución de valores sociales -El objeto como intermediario de comunicación y de relación. Objetos soporte y facilitadores de la comunicación. Valores sociales de la ropa y complementos. Pertenencia y originalidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Transformación con los objetos. La máscara, telas y disfraces -Objetos para provocar nuevos movimientos (suspensiones, deslizamientos, impulsos) -Nuevos usos y significados imaginarios de los objetos. Las marionetas -Sonidos de los objetos
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> -Kinesfera, sensaciones de organización, expansión, estabilidad, inestabilidad-torsión-... 	<ul style="list-style-type: none"> -Significados sociales de las distancias y las aproximaciones. Aprender a convivir con otras formas de 	<ul style="list-style-type: none"> -Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos (distribuciones

¹¹ Insistimos en la idea ya comentada de que el contenido que nosotros consideramos dentro del cuerpo texto está en la línea de “el lenguaje no verbal” o “el lenguaje del cuerpo” o “la comunicación no verbal” o “el lenguaje silencioso”, dependiendo del autor que tomemos como referencia.

	<ul style="list-style-type: none"> -Ejes -Dimensiones -Descubrimiento sensorial del espacio. Sensaciones y sentimientos que provocan los sonidos, las dimensiones, las formas, los colores y las texturas (amplitud, frío-calor, liso-rugoso, blando-duro...) (miedo, soledad, tranquilidad...) -El espacio sólo y acompañado (sentimientos de invasión, acoso, compañía, seguridad) -Efectos y sensaciones que producen la organización del entorno (arquitectura, decoración, mobiliario, sonidos, iluminación) 	<ul style="list-style-type: none"> vivir y ocupar los espacios. -Significados de las distribuciones espaciales (jerarquías, comunicación, marginación...) -Factores sociales que determinan formas diferentes de ocupar y vivir los espacios (sexo, cultura, tema, parentesco, etc.) - El entorno y la relación con los demás. Entornos que invitan a la relación y entornos que invitan al aislamiento (influencia de la arquitectura, de los ruidos, de la distribución de los muebles, de la iluminación). 	<ul style="list-style-type: none"> simétricas, asimétricas, filas, corros, concentración-dispersión, niveles, orden-desorden, trayectorias, orientación de la acción –foco-, profundidades, tamaños, formas y colores) -Creación de espacios imaginarios (viscosos, pegajosos, resbaladizos, bulliciosos, tenebrosos, tristes, reducidos...) -Espacios para la escena: iluminación, decorados, luz negra, sombras, otros lugares (medio acuático y medio natural), soportes para la acción aérea (cuerdas, pértigas...)...
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> -Ritmo personal y vivencia del tiempo -Ritmos corporales: respiración y movimiento, latidos y movimiento, fusión con otros ritmos corporales... 	<ul style="list-style-type: none"> -Significados sociales de las diferentes cadencias de las acciones -Silencio y turnos en el diálogo no verbal -Secuencias y ritmo de los protocolos de interacción 	<ul style="list-style-type: none"> -Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos (secuencia, unísono, intensidad –acentos, flojo-fuerte, crecer, disminuir, pulso-; duración –velocidad, acelerar, retardar, corto, largo; altura –ascendente, descendente, grave, agudo-
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> -La mirada del otro -El contacto con el otro -Descubrimiento del otro por el tacto -La responsabilidad y compromiso -La confianza -La empatía 	<ul style="list-style-type: none"> -Calidades del movimiento y significado de los contactos -El significado social de los diferentes contactos: contactos lícitos en función de situación, grado de relación, género o clase social. -Diálogo y acuerdos no verbales. Dirigir, imitar, complementar, acompañar... La mirada y la comunicación con los demás La mano como vehículo de comunicación con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> -Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos. Pasos a dos, a tres, etc. utilizando diferentes agarres, equilibrios, manipulaciones (manejos, reducciones, influencias, impulsos, acción-reacción...), oposiciones, imitaciones...

Cuadro 2¹²

¹² Obviamos referirnos a situaciones de bailes y danzas pues en nuestro grupo de trabajo abordamos éstos como parte de la “cultura motriz” junto a los juegos o los deportes. Eso no quiere decir que en ocasiones no les utilicemos como actividad de soporte para trabajar diferentes aspectos comunicativos. Sin embargo, pensamos que el aprendizaje de unos pasos concretos se acerca más al trabajo de la coordinación dinámica general o al conocimiento de unas normas o disposiciones de la acción (cultura motriz) que a un trabajo que incida en las capacidades expresivo-comunicativas.

2.4.- Apuntes para la secuenciación

Estamos convencidos de que secuenciar es un acto muy contextual, de ahí que lo que a continuación presentamos sólo sean unos apuntes muy generales acerca de la conveniencia de priorizar unos contenidos sobre otros en función del tópico de la homogeneidad de los alumnos según su edad. Confiamos a la capacidad de cada docente utilizar estos consejos atendiendo a otros criterios (madurez, conocimientos adquiridos, vivencias previas, nivel del grupo, ambientes, posibilidades materiales, personales y espaciales, etc.) con objeto de que la secuenciación se adecue más a su propio contexto.

- El tema de las “relaciones”, poniendo el énfasis en el “cuerpo vivencial”, se ajusta muy bien al alumnado de Educación Infantil y Primaria. Cuanto menos socializados estamos, menos problemas tenemos para contactar con otra persona¹³. A ello contribuye la falta de descentración del escolar entre los 3 y los 7 años que ve al otro como un objeto de exploración por el que siente curiosidad. Con los años esta curiosidad no se pierde, pero se ve profundamente afectada por miedos y prejuicios. Con ello no queremos decir que este trabajo se reduzca a las primeras edades, todo lo contrario, nos parece muy interesante que el alumnado de Educación Primaria mantenga como normales contactos con otras personas (a través de la mirada, las manos, el cuerpo, la voz...) y que los estudiantes de Secundaria venzan sus reparos a trabajar de forma corporal con otros para ser más dueños de su cuerpo y expresividad. Este es nuestro ideal, pero entendemos que en la práctica es complicado y el docente debe ser muy sensible e ir muy despacio a la hora de hacer propuestas en esta dirección para no provocar efectos inversos a los esperados (rechazos, burlas, vergüenza, malestar por las situaciones comprometedoras...).

- Los temas de “cuerpo”, “espacio” y “tiempo” orientados en su dimensión de “cuerpo vivencial”, que conllevan procesos de interiorización y apreciación de sensaciones sobre el propio cuerpo y su movimiento, tendrán más posibilidades de éxito a medida que avancemos en edad (maduración), pues se pueden alcanzar mayores cotas de conceptualización. Ello no es óbice para que desde los primeros años vayamos introduciendo y comprometiendo al alumnado con pequeños juegos en los que, con los ojos cerrados, tengan que centrar su atención en las sensaciones que recogen por otras vías sensitivas. De igual manera, juegos como “el escultor” en los que una persona dirige o manipula a otra, suponen una fuente de informaciones táctilo-kinestésicas muy rica que ayuda a vivir el cuerpo de una manera especial en la que la percepción no queda afectada por los “ruidos” provocados por mensajes externos o por la necesidad propia de provocar efectos sobre el entorno.

- El tema de la ropa y otros objetos de uso cotidiano pueden y deben ser objeto de trabajo desde la perspectiva del “cuerpo vivencial”, pero convendría tener en cuenta que se trata de una faceta que debería abordarse en una edad en la que se tenga la posibilidad de reflexionar con cierta profundidad. Además, se

¹³ Pensamos, y esperamos que quede suficiente explicado, que esta afirmación no se contradice con la idea de que la existencia de un código colectivo común (Picard, 1983) facilita y regula la interacción de las personas en su relación cotidiana.

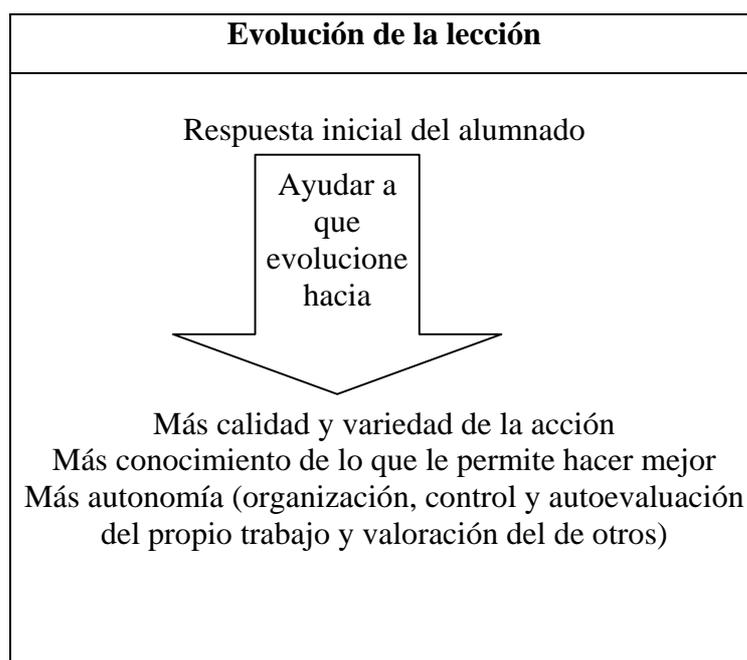
necesita que el alumnado haya construido una serie de condicionantes sociales que le sirvan de contraste o prejuicio. La idea es que se experimente y se debata sobre las sensaciones que provoca su contacto, su olor, su sonido, etc. y se pueda ir más allá de los valores que socialmente se le atribuyen al vestido. Es decir, poder experimentar y dialogar acerca de qué olores, texturas y colores hacen que uno se sienta bien o mal sin entrar a valorar en los que te dan seguridad o inseguridad por las atribuciones añadidas por la moda, el contexto, etc..

- Muchos de los contenidos del “cuerpo texto” son más propios de Secundaria, dado que parten de códigos sociales que a esas edades están más asumidos. Temas como los registros de comunicación, la presentación del cuerpo en público, los significados de diferentes partes del cuerpo, los valores sociales de los objetos, significados sociales de las distancias o las distribuciones espaciales, los protocolos de interacción o los significados sociales de los diferentes contactos, nos hablan de una inmersión cultural y una capacidad de reflexión sobre la misma propia de la edad adolescente.
- Siguiendo a M. Mateu, C. Durán y M. Troguet (1992), el trabajo sobre “cuerpo escénico” en edades tempranas incide más en la fluidez (divergencia y variedad de respuestas) que en la codificación de las mismas. Eso no exime de buscar una elaboración de las respuestas primarias. Pensamos que el escolar también debe sentir cómo crece la calidad de sus aportaciones.

3. Una estructura de lección que posibilite procesos de enseñanza-aprendizaje completos

Nuestra profesionalización como docentes del área de Educación Física se ve reflejada en muchos aspectos de nuestra práctica cotidiana. Un indicador claro es que sabemos de más temas, podemos profundizar más en muchos de ellos y tenemos una mayor capacidad para organizar y justificar lo que creemos importante que nuestros alumnos aprendan. De hecho, el capítulo anterior es una muestra del estado en que nos hallamos en este punto. Otro indicador de nuestra evolución profesional es la capacidad que hemos ido adquiriendo de organizar nuestra práctica docente de un modo más coherente y razonado. De esto precisamente va a tratar el capítulo que iniciamos.

Superada la etapa profesional de supervivencia, en la que cada lección era una sucesión de actividades, más o menos divertidas y engarzadas entre sí, y en la que cada lección conformaba un todo aislado, hemos logrado una estructura de lección armada sobre la lógica de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la realización de una actividad sirviera de punto de partida para la siguiente y en la que cada lección es deudora de la anterior o base de la siguiente. Entre otras muchas cosas, nuestras lecciones se caracterizan porque intentan posibilitar que el alumnado vaya conociendo lo que hace, enriqueciendo en variedad y calidad sus posibilidades de acción y permitiéndole cierto grado de autonomía hasta el punto de intervenir en la organización y evaluación de su propia acción y en la valoración de la de los demás. Es decir, se trata de que con nuestra práctica consigamos las tareas que tenemos atribuidas como docentes: provocar modificaciones en la respuesta inicial del alumnado.



Cuadro 3

Para que ese recorrido sea posible es necesario considerar algunos principios básicos:

- Partir de las posibilidades e intereses del alumnado para poder ajustar las propuestas de trabajo.
- Captar y mantener durante todo el proceso su interés por avanzar en el contenido. De lo contrario, no sería fácil sacar adelante el proceso ni conseguir aprendizajes relevantes y duraderos.
- Procurar tareas que permitan a cada escolar trabajar y aprender en función de su nivel de partida.

Con estos condicionantes como punto de partida fueron surgiendo diferentes esquemas o estructuras de funcionamiento con muchas generalidades compartidas y algunas particularidades que vienen determinadas por las necesidades propias de cada tema y de cada contexto. Mostramos una estructura que podríamos considerar estándar para los contenidos de expresión corporal¹⁴:

¹⁴ Se basa este esquema en la estructura de funcionamiento de lección utilizada por el grupo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Ver al respecto M. Vaca (1996) y M. Vaca (2003).

Estructura de la lección	Intención	El alumnado
MOMENTO DE ENCUENTRO Compartir el proyecto	Situar al alumnado en el tema	Escucha Pregunta Apunta Se entera del tema
MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE “Actividad Generadora”	Disponer, interesar e implicar Ajustar la propuesta al grupo	Juega Se interesa Se desinhibe Se implica
Primeras exigencias	Centrar la exploración Ver el nivel inicial	Experimenta Explora Actúa Siente Soluciona
Identificar elementos	Conocer las claves de realización Sistematizar la exploración Acceder a una “cultura elaborada” (vocabulario, acciones, técnicas...)	Sabe Mejora Sistematiza
Trabajo autónomo en grupos	Posibilitar tiempos para la organización personal de producciones o creaciones Aplicación de lo aprendido	Elabora Crea Organiza Dirige Acuerda Protagoniza Es autor Comparte
Exposición de producciones o resultados	Evaluar la propia acción y de la de otros	Actúa Observa Evalúa Reconoce Respeto Disfruta Valora
MOMENTO DE DESPEDIDA Puesta en común	Resumir y llegar a conclusiones	Escucha Anota Concreta Opina

Cuadro 4

Veamos algo más del significado de estas fases por las que queremos que circule el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación:

- **Compartir el proyecto.** Se trata de un tiempo inicial en el que tratamos de centrar al alumnado en el tema de la lección que se va a llevar a cabo, pues lo consideramos básico para que éste consiga aprendizajes significativos. Además, con esta fase procuramos calmar la ansiedad del alumnado y orientar las expectativas que tiene sobre este tiempo que vamos a estar juntos. Se trata, también, de una buena oportunidad para establecer enlaces y hacer un breve repaso de lo ya visto en sesiones anteriores. Más puntualmente, como explicaremos un poco más adelante, solemos recoger y comentar la información que en algunos momentos de la unidad didáctica les pedimos que obtengan fuera del horario oficial con objeto de facilitar el desarrollo de las lecciones y la comprensión del contenido (fotos, cómics, ropa, objetos, textos, fichas de observación de interacciones,...).

- **Actividad generadora.** Para poder progresar con el alumnado en alguna dirección hay que lograr captar su interés en algún punto. Estas “actividades generadoras” tienen esa misión de introducirles en el tema de forma amena y divertida. Son juegos, retos, formas jugadas de poca exigencia para ellos, en las que todos puedan dar una respuesta (que nadie quede excluido por el nivel de dificultad o de desinhibición requerido) y con normas y organización sencillas.

- **Primeras exigencias.** Si la “actividad generadora” ha logrado interesarles, podremos ir centrando al alumnado en problemas concretos sobre el tema de lección. Se trata de ir orientando la energía del alumnado hacia los temas de expresión corporal previstos que les permitirán ir modificando sus respuestas iniciales. Para ello, iremos dando datos que desarrollen el tema. Por ejemplo, si el tema es los cambios de registro de comunicación, e intentamos que vean los elementos que influyen en los diferentes registros (coloquial, formal...), les iremos comentando, sobre la acción, cosas referentes a la actitud postural, la amplitud de los movimientos, la ocupación del espacio, los contactos o la velocidad del movimiento. Otra forma de irles centrando puede ser proponiendo retos o problemas acerca de la actividad de enganche. Imaginemos una posible propuesta de inicio: cada grupo debe reproducir un cuadro en el que aparecen diferentes personajes. Es una actividad, por experiencia, con el suficiente gancho como para interesar a los alumnos, pero ahora queremos que los alumnos aprendan cosas sobre nociones temporales de secuencia u otras espaciales como las trayectorias. Una vez que están interesados no solemos cambiarlos de actividad, sino que les proponemos retos o problemas nuevos a resolver acerca de esa tarea inicial: que narren los pasos previos por los que cada personaje llega a esa foto o los posteriores, o inventar un final para la historia de la escena reflejada en el cuadro, ...

- **Identificar elementos.** Después de estas primeras tareas que hemos descrito, el docente tratará de ir identificando (nombrando, viendo en la acción...) elementos expresivos que les ayuden a ir comprendiendo las opciones que tienen para organizar y enriquecer su acción. Se busca una sistematización de los datos y para ello se harán puestas en común o se van apuntando en la pizarra o en los cuadernos personales los conceptos que queremos que identifiquen y manejen sobre el tema. Hasta aquí los tiempos de acción se intercalan con otros para la

identificación de elementos (acción-reflexión). Estos momentos se sucederían para ayudar a los estudiantes a acceder a una cultura compartida que les permita perfeccionar sus respuestas. **Aquello que puede ser nombrado es susceptible de ser reconocido y reutilizado con intencionalidad**¹⁵. Estamos seguros que las mismas acciones al ser nombradas aparecen ante los ojos del alumnado con un nuevo significado¹⁶.

- **Trabajo autónomo en pequeños grupos.** Nos encontramos en un momento de la lección en la que pretendemos que los alumnos aprendan a aprender. El grupo ha probado distintas formas de hacer con la ayuda del profesor, ha recibido información contextualizada, ha compartido sus dudas y sus avances, etc. Ahora se trata de que el alumnado busque una acción de más calidad y de más autonomía. Intentamos incidir en las capacidades de organización y autogestión de los estudiantes y para ello es necesario que asuman el protagonismo de su propia acción. Buscamos tareas en las que el alumnado tenga que aplicar lo que ha ido aprendiendo. Normalmente son producciones finales en la que deben aparecer los aspectos identificados y nombrados a lo largo de la lección.

La actividad en gran grupo no permite que todos puedan opinar, reflexionar y hacer, de manera que si queremos que todos tengan oportunidad de desarrollar sus capacidades de reflexión y organización tendremos que habilitar situaciones en las que puedan trabajar con mayor grado de protagonismo. Para que todos puedan opinar en esta fase es necesario que lleguen a ella con conceptos claros aprendidos en las fases anteriores de la sesión.

Para facilitar los procesos de reflexión, organización, ensayo y acción que el alumnado realizará en esta fase, solemos ayudarnos de fichas en las que quedan reflejados los elementos expresivos de los que pueden disponer para enriquecer su producción. Esas fichas serán las que luego utilicen los espectadores para valorar la representación. Así pues, les sirven de guión de trabajo y de instrumento de autoevaluación y evaluación de los compañeros.

- **Exposición de producciones o resultados.** Consideramos primordial que estas producciones finales más elaboradas se compartan con el resto de los grupos. Vemos en ello un doble interés: para los que exponen la oportunidad de ver reconocido su trabajo; para los observadores la posibilidad de enriquecerse con nuevas ideas y el remate al aprendizaje que supone el poder reconocer en la acción de otros los elementos expresivos que utilizan. Cada profesor en su contexto debe valorar lo que ocurre y cómo gestiona el tiempo del que dispone para desarrollar la lección, pero nosotros creemos que éste nunca debe ser el impedimento para que esta fase de exposición se lleve a cabo o se quede a medias. Las fichas de observación ayudan a los espectadores a tener un papel activo como evaluadores de la acción de sus compañeros. Debemos evitar a toda

¹⁵ Pensamos con imágenes, pero también con palabras y signos (A.R Damasio, 2001). Las palabras hacen que las imágenes cobren un mayor significado. De entre los millones de imágenes a las que podemos recurrir en nuestro pensamiento, la palabra hace que aparezca una con mayor claridad. Por otra parte, la palabra es la que nos permite acordar, recordar y comunicar con otras personas.

¹⁶ Al mirar a un bosque no ve lo mismo un botánico que otra persona, el primero **reconoce** y puede disfrutar por su conocimiento. De igual manera, cuando vamos a un espectáculo de danza o de teatro, los expertos manejan más ingredientes para apreciar lo que están viendo. Esa cultura elaborada les permitirá acceder a espectáculos o informaciones más complejas.

costa que durante la exposición de unos, otros estén preparando la suya, hablando o riendo. Muchos de los contenidos actitudinales que pretendemos en este tipo de unidades didácticas quedan reflejados en los comportamientos de estas producciones finales. Para nosotros, el comportamiento profesional como actores y como espectadores que muestra el alumnado en esta fase suele ser un indicador claro del grado de comprensión que los alumnos tienen de lo que intentamos transmitirles.

- **Puesta en común final.** Nuestras lecciones acaban con un resumen de lo abordado. En él se destacan los aspectos más importantes que irán formando el bagaje de cultura compartida por el grupo. Este puede ser un buen momento para hablar sobre la siguiente lección y solicitarles que traigan algo para la misma.

En resumen, tratamos de:

- situar al alumnado en el tema y compartir con ellos el proyecto
- implicarles en el proceso de aprendizaje
- que identifiquen elementos expresivos a través de la acción-reflexión, siendo capaces de nombrar y reconocer
- que puedan ser organizadores y creadores
- que sean actores y observadores con criterio

Antes de pasar a exponer algunos ejemplos que concreten estas ideas, nos gustaría comentar algo sobre lo que hacemos antes de las lecciones. Entendemos que para dar normalidad y fuerza a la expresión corporal en los centros hay que compartir con el alumnado nuestro propósito y la justificación de éste. De ahí que las unidades didácticas comiencen días antes de su desarrollo recordando al alumnado lo que trabajarán, e intentando centrar su atención pidiéndoles que busquen cosas relacionadas con el tema de trabajo: fotografías en las que busquen diferentes registros de comunicación, o emblemas; fichas para que se fijen en gestos, usos corporales, o en protocolos de comunicación cotidiana; encuestas para concienciarles de su cultura corporal; cuadros, viñetas de cómics, textos con descripciones de sucesos o personajes, etc. para usarlos como inductores o facilitadores del trabajo que harán con nosotros; búsqueda de disfraces, máscaras o complementos para las producciones a desarrollar; etc. La idea es que los estudiantes lleguen a la primera sesión centrados en el tema y concienciados de que van a tener que trabajar en ello. Es interesante que el docente recoja y clasifique este material antes de la primera sesión de la unidad didáctica. Esta podría ser la primera fase de una lección.

4. Ejemplos de “actividades generadoras” y lecciones

A lo largo de nuestra exposición hemos ido advirtiendo del carácter de nuestro trabajo. Decíamos que no se trataba tanto de enunciar lo que debe ser la expresión corporal escolar, sino de narrar lo que nosotros somos capaces de interpretar en estos momentos. Hay muchas razones por las que no es posible hacer una explicitación exhaustiva de lo que hacemos en nuestras clases de Expresión Corporal: espacio, tiempo, concretar nivel educativo, determinar contexto, etc. En todo caso, y con objeto de que nuestro trabajo ofrezca una imagen más concreta de lo expuesto hasta aquí, hacemos un esfuerzo por presentar algunas “actividades generadoras” con las que iniciamos nuestros trabajos de Expresión Corporal y un ejemplo de lección que

utilizamos en 1º de ESO, pero que, con algunos cambios, podría ser desarrollada también en la etapa de Primaria.

4.1.- Ejemplo de actividades generadoras

Tomando como referencia el segundo cuadro que presentamos en este trabajo, vamos a ir enumerando posibles “actividades generadoras” con las que desarrollar algunos de los contenidos que hemos recogido en el mismo.

Recordamos brevemente que en el cuadro número dos ofrecíamos los contenidos que nosotros consideramos propios de la Expresión Corporal Escolar en estos momentos (por lo tanto susceptibles de aumentar o disminuir) organizados en torno a dos indicadores: el elemento básico de la expresión corporal que se trabaja (cuerpo, espacio, objeto, tiempo, relaciones) y la dimensión de la comunicación en la que se pusiera el énfasis (cuerpo vivencial, cuerpo texto, cuerpo escénico).

Veamos, pues, algunos ejemplos de “actividades generadoras” a partir de las cuales trabajamos los contenidos de Expresión Corporal:

Cuerpo - Cuerpo vivencial

-Propiocepción e integración de partes corporales. Buscamos situaciones que provoquen el contraste de estados o que acentúen la información que recibimos de alguna parte de nuestro cuerpo. Algunos posibles ejemplos serían:

- Realizar un juego de desplazamientos de cierta intensidad: ir en parejas, uno se mueve por el espacio libremente y el otro intenta mantener la misma distancia siempre con él. El primero puede frenar, arrancar, cambiar de dirección súbitamente para cambiar la distancia. En un momento determinado el profesor puede pedir que paren y cierren los ojos para sentir el estado de alteración, las partes del cuerpo que más sienten, las zonas en las que notan más calor, etc. y pasar esas sensaciones a un dibujo en el que las zonas de las que reciben más información se resalten con el color o con el tamaño. Se pueden comentar los dibujos haciendo hincapié en las sensaciones y la imagen de uno mismo. También se pueden dejar boca abajo en el suelo, escoger el de alguien e intentar buscar los movimientos que realizaría el personaje del dibujo. Podría ser el inicio de un proceso de creación.

- Colocar una cuerda enrollada a uno de los pies, o meter unas bolitas de papel entre los pies y el calcetín. Realizar desplazamientos por la sala. Podemos haber colocado algún circuito con bancos, colchonetas, espalderas... por el que circulen. Tras unos minutos detener la acción, retirar el objeto de los pies y notar las sensaciones que emanan. Esto se puede hacer también con otras partes del cuerpo o limitando la movilidad de alguna zona. Podemos pedir que pasen las sensaciones a un dibujo o, con los ojos cerrados, buscar movimientos libres, sin pensar y que surjan del miembro del que emanan las sensaciones. A partir de ahí se pueden establecer intercambios con otras personas o se pueden buscar secuencias de movimientos que deriven en una creación.

- Colocar cascabeles en diferentes partes del cuerpo y moverse intentando que no suenen.

-Tono emocional: Por parejas, uno con los ojos cerrados intenta, palpando, saber el estado de ánimo que refleja el otro guiándose por la tensión o relajación de sus músculos. Si así es muy difícil se pueden permitir pequeños movimientos. Se puede facilitar también adoptando diferentes actitudes posturales. Si esto resulta muy difícil para el alumnado, nos podemos conformar con pedirles que tocando la zona de los hombros y espalda de diferentes compañeros vayan sensibilizándose y apreciando los diferentes tonos y actitudes.



-Influencia del estado de ánimo en el cuerpo y viceversa: De pie, con los ojos cerrados, o ante un espejo (si lo hubiere), imaginar emociones y el efecto corporal que producen, zonas que se contraen o relajan. Cuando esto esté entrenado se puede probar lo contrario: poner una actitud corporal triste, alegre, intranquila, asustada, etc. y ver el efecto interior que produce, incluso intentar, sin cambiar la apariencia externa, lograr el estado de ánimo inverso. Se comprobará la profunda interrelación entre acción y emoción y lo difícil que es que un cuerpo alegre se sienta triste, por ejemplo.

-Sensaciones sobre la propia voz: Sentados cómodamente, con los ojos cerrados intentar decir algo para escucharlo uno mismo y ver las sensaciones que provoca el oír la propia voz. Como indicadores de no estar en la tarea o de buscar la evasión del compromiso de la misma tenemos: la risa, el decir cosas graciosas para que las oigan otros, el susurrar o el emitir sonidos rápidamente que impidan la autoescucha.

Cuerpo - Cuerpo texto

-Actitud corporal y registros de comunicación: A partir de fotos o textos con la descripción de alguna persona que el alumnado haya traído, cada estudiante elegirá uno sin que los demás sepan cuál es. Deberán dar vida a esa imagen o texto buscando qué actitud corporal tendría (estirado, encorvado...), cómo se movería (rápido, lento, zancadas amplias, cortas, rígido, suave, relajado...), cómo miraría, etc. Tras un rato pueden intentar adivinar qué imagen o descripción representa cada uno. Este es un punto de partida para comenzar a identificar las variables que afectan a los registros de comunicación o a variables en función de clase social, cultura o género.

-Signos y emblemas: Tras pedir al alumnado que recopile el máximo número de gestos con significado (“v” de la victoria, índice hacia arriba indicando “número uno”, pulgar hacia arriba indicando “todo va bien”, guiñar un ojo...). Se les puede pedir que entablen una conversación sin palabras utilizando estos emblemas. Podemos poner limitaciones como la de no permitir que utilicen gestos descriptivos de acciones, objetos o gestos ilustradores de un diálogo normal.

-Calidades de movimiento y significado del mensaje: A partir de un gesto determinado, hacerlo pasar por modificaciones de los diferentes parámetros del movimiento (flojo-fuerte, súbito-sostenido o continuo, directo-indirecto) para ver cómo cambian los significados de la acción. Por ejemplo, un gesto con la mano como el dedo índice extendido y el resto recogidos: apuntando a alguien flojo, sostenido y directamente o fuerte, súbito y tras una trayectoria curva. O con el mismo gesto con el índice apuntando

al techo moviéndolo de un lado a otro flojo, sostenido y directo (resulta una acción como de hipnotizar a alguien) o fuerte, súbito e indirecto (negación tajante).

-Significados de las diferentes partes del cuerpo: A partir de la recopilación de metáforas corporales (frases hechas en las que se haga referencia a alguna parte del cuerpo como: “ser su mano derecha”, “tener mano izquierda”, “hacer de tripas corazón”, “meter la pata”...) se puede jugar a adivinar por gestos de qué frase se trata, para analizar posteriormente los valores atribuidos a cada parte del cuerpo, llegando a hacer un dibujo de la anatomía metafórica del cuerpo que sirva de base para una creación escénica, por ejemplo.

Cuerpo - Cuerpo escénico

-Cuerpos imaginarios: A partir de las características de algún animal conocido no habitual (insecto, anfibio, ave...), incluso un vegetal, analizar algunos parámetros de su acción como la forma de desplazamiento, los matices en su calidad de movimiento (rápido-lento, súbito-sostenido, directo-indirecto) y sus trayectorias de desplazamiento. Tras ello explorar sobre la transformación corporal para llegar a los nuevos movimientos. Se pueden mezclar características de varios animales para lograr uno nuevo. Para definir más el personaje se pueden proponer reacciones ante situaciones imaginarias de acoso, depredación, huida...



-Caracterización de personajes: A partir de la descripción literaria de un personaje, darle vida atendiendo a su actitud corporal (erguido, corvado, hombros adelantados, hombros caídos, pecho fuera, brazos separados, brazos laxos, brazos agarrotados, caderas adelantadas, atrasadas, piernas abiertas...), la expresión de su cara (relajada, tensa, triste...), su forma de desplazarse, las calidades dominante en sus movimientos (flotante, punzante, brusca...) o su forma de contactar con otras personas (distancia, seguridad, inseguridad...).



Objetos - Cuerpo vivencial

-Sensaciones de la ropa: Cada alumno traerá de casa dos prendas de vestir limpias. Dejamos todas las prendas dentro de un espacio. El alumnado, con los ojos cerrados, se

acercará a la ropa e irá explorando lo que les agrada y desagrada (texturas, formas, olores, abrigo...). Tras un rato deberán escoger aquella que más les guste.

Objetos - Cuerpo texto

-Significados de los objetos, cómo nos condicionan: Solicitar al alumnado que traiga algún objeto para cubrir la cabeza (sombrero, boina, casco, pañuelo, gorro, etc.). Colocar los objetos sobre una mesa o banco para que cada uno se pruebe el que quiera. Podemos colocar una cámara de vídeo para analizar posteriormente las reacciones del alumnado. También podemos pedirles que caminen delante del resto para que los demás vean qué cambia (voluntariamente o en cuanto a imagen) de la persona que hace de modelo.

Es fácil en estas propuestas irse hacia el “cuerpo escénico” (la transformación corporal con el objeto: el disfraz), por ello, puede ser interesante que el objeto no sea de vestir: una escoba, un paraguas, una silla...

Objetos - Cuerpo escénico

-Transformación con los objetos: En un tiempo limitado buscar el máximo número de usos o atribuciones imaginarias que se le pueden dar a un objeto. Por ejemplo, con un pañuelo buscar el máximo número de disfraces que se pueden hacer en dos minutos: pirata, baturro, agricultor, atracador, camarero...



-Objetos de apoyo, deslizamiento, impulso o suspensión para provocar nuevos movimientos: Hacer un arnés de cadera con cuerdas y unirlo, por la espalda, con otra cuerda a un peldaño de las espalderas a una altura que permita que los pies toquen el suelo en posición normal. Buscar con una música los posibles movimientos que permite el descargar parte del peso sobre la cuerda de sostén.

-Significados imaginarios de los objetos: A partir de un objeto (tela, periódico, pica, cuerda, silla, escoba...), intentar “darle vida” haciendo que baile al son de alguna música.

-Sonidos de los objetos: Con algún material deportivo (balones, palas y pelotas) intentar seguir el ritmo de diferentes músicas explorando sus posibilidades sonoras (botes, golpes, roces, choques contra la pared, contra bancos, contra otros balones...). Se puede jugar apagando la música e intentando seguir el ritmo para, luego, llegar a nuevos ritmos.

Espacio - Cuerpo vivencial

-Kinesfera, eje y dimensiones: Con ojos cerrados buscar una posición estable (se podría hacer con sombras, proyectando una luz, de un proyector de diapositivas por ejemplo, sobre una pared), sentir hasta dónde podemos desequilibrarnos en las diferentes direcciones, intentar sentir el eje de estabilidad y simetría. Buscar, despacio, movimientos simétricos de nuestros brazos, apreciando el máximo recorrido en todas las direcciones y el mínimo.



Realizar cambios de peso primero y mover los apoyos de pies, luego, para que, sin desequilibrarnos podamos llegar más lejos. Imaginar la máxima esfera que describen nuestros movimientos y también la mínima. La búsqueda de la kinesfera se puede hacer con el movimiento de los hombros, el tronco, la pelvis (¿hasta dónde llegan sin desequilibrarnos?).

-Descubrimiento sensorial del espacio: Cada alumno entrega al educador un objeto. Con los ojos cerrados, avanzando en cuadrupedia, deben encontrar dónde lo ha dejado el docente. Se puede poner como consigna que, después de encontrar el objeto deben dibujar el recorrido que han realizado, o deben apuntar los lugares fríos, cálidos, rugosos, etc.

-El espacio con otros: Tras pedir a los estudiantes que exploren con los ojos cerrados la sala intentando descubrir algún rincón interesante, sin hablar pueden juntarse con alguien e intentar llevarle a ese lugar “especial” (al estar con los ojos cerrados tendrán que llegar a acuerdos para ver dónde van y tendrán que responsabilizarse de no perder al otro por el camino). Tras un rato de exploración en común, se les pedirá que paren y se sienten cómodamente pegados el uno al otro para intentar escuchar el máximo número de sonidos posible. Después se despedirán sin rebelar su identidad y al poco pararán para escuchar de nuevo e intentar contrastar la sensación actual (si escuchan más o menos que cuando estaban con la otra persona, si se sienten mejor solos o echan en falta al otro...). Este ciclo se puede repetir más de una vez.

Espacio - Cuerpo texto

-Significados sociales de las distancias y las aproximaciones: Explorar por parejas las distancias permitidas y las no permitidas en diferentes situaciones y contextos (en un ascensor, en un espectáculo deportivo, en un autobús abarrotado, en la práctica de diferentes deportes, en un lugar público, entre amigos, entre familiares...).

Se puede jugar a intentar invadir el espacio del otro. Se elige una situación (un ascensor o una conversación entre dos personas, por ejemplo), se parte de la distancia convencional para ese caso y uno romperá, discretamente, el espacio personal del otro. Éste, a su vez, intentará recolocarse para recuperar la distancia inicial.

-Significados sociales de las distribuciones espaciales: A partir de una distribución del grupo en corro (o en fila), explorar los significados de colocaciones diferentes: todos sentados y uno de pie, todos de pie y uno sentado, uno en el centro rodeado por los

otros, todos en un corro cerrado y uno fuera apartado, unos en corro y otros en segunda fila... A partir de ahí se pueden buscar y representar situaciones sugeridas por estas distribuciones. Se pueden analizar los valores transmitidos por algunos juegos y danzas populares en las que aparecen estas distribuciones.

La actividad puede ser a la inversa. El docente apunta una serie de situaciones en la pizarra (acoso, rechazo, poder, pertenencia, adoración, comunicación...) y dibuja diferentes distribuciones. El grupo experimenta con las distribuciones hasta lograr asociar cada una a un significado.

Espacio - Cuerpo escénico

-*Composiciones*: A partir de un cuadro buscar nuevos cuadros y significados jugando con la distribución de los personajes (simétrica, mismo nivel-diferentes niveles, orden-desorden, concentrados-dispersos, mismo plano-diferentes profundidades, provocando diferentes volúmenes y formas...).

-*Espacios imaginarios*: Desplazarse caminando por la sala atentos a las consignas del docente. El educador les pedirá imaginar el desplazamiento por suelos viscosos, pegajosos, resbaladizos, tenebrosos, reducidos, ventosos ...



-*Espacios para la escena*: Pedir que cada escolar lleve una o dos linternas. En un aula que se pueda oscurecer explorar por parejas sobre formas de autoenfocarse con las linternas para que no se reconozca el movimiento del cuerpo. Nos podemos ayudar de cinta adhesiva o cuerdas para fijar las luces a diferentes partes del cuerpo. Se puede sugerir que uno se mueva y el otro le ilumine desde fuera o que entre los dos busquen una unión de la que surja un único cuerpo imaginario.

Tiempo - Cuerpo vivencial

-*Ritmo personal*: Cada alumno realiza una acción sencilla como caminar intentando buscar el ritmo que le apetezca en ese momento. A ello le puede añadir un pequeño movimiento de manos o brazos. Otros pueden imitarlo durante un tiempo, pero, al rato, volver al suyo.

Cuando todos tengan cogido su ritmo individual se pueden colocar en parejas, en las que uno realizará el movimiento y el otro intentará ponerle sonido (palmas, pitos, sonidos vocales, pandero...).

Se podría hacer que, cuando todos hayan visto a los demás, la mitad del grupo cierra los ojos y emparejándose con alguien, cogidos a su espalda, intenten adivinar de quién se trata por el ritmo que lleva.

Otra opción sería intentar reconocer el ritmo personal en el movimiento de otro que nos imite.

-Ritmos corporales, respiración: Con ojos cerrados, centrar la atención en la respiración. Imaginar el recorrido de una partícula que entrase por nuestra nariz. Aprender los lugares en los que circula con fluidez, en los que se atasca, en los que revolotea, la velocidad con la que se mueve, etc. Intentar representar con las manos ese recorrido de la partícula. Cuando se tenga cogido, abrir los ojos y, sin perder el movimiento, observar otras respiraciones. A partir de aquí se pueden entablar diálogos, simbiosis, imitaciones, se pueden incorporar elementos de otros, etc. Ello puede continuar en un proceso de creación de diálogos no verbales o en uno de creación de representaciones a partir de una música.



Tiempo - Cuerpo texto

-Silencio y turnos en el diálogo no verbal: Por parejas uno frente a otro deben llegar a acuerdos de desplazamiento sin palabras. Por ejemplo, intentar mantener siempre la misma distancia entre ellos haciendo diferentes desplazamientos (caminar hacia delante, hacia atrás, a los lados, en diagonal, en el suelo...). No se puede llegar a pactos sobre quién dirige y quién imita, ambos deben escuchar corporalmente, ceder y decir con su acción.

-Secuencia y ritmo de los protocolos de interacción: Pediremos al alumnado que antes de la lección tomen nota de diferentes protocolos de interacción como saludos, despedidas y abordajes (acercamientos a alguien para solicitarle algo como pedir la hora, venderle algo, conocerle...). A partir de las situaciones que hayan traído les proponemos que por tríos escojan alguna de ellas e investiguen cómo cambia el significado en función de la velocidad con la que se desarrolle el protocolo. Dos de ellos realizarán la acción y el tercero les comentará qué significado se deduce. Se puede jugar con el contraste entre el movimiento rápido de uno de los interlocutores y el lento del otro. Por ejemplo, si dos personas se dan un abrazo para saludarse y éste se produce de una forma rápida, nos puede dar idea de que hace mucho tiempo que no se ven; si lo hacen de forma lenta puede reflejar una condolencia.

Tiempo - Cuerpo escénico

-Composiciones: En grupos de cuatro uno dirige al resto. Determinan algunos movimientos sencillos de piernas y brazos. Pactarán algún código que permita al director regular si las intervenciones van a ser simultáneas, consecutivas o alternativas. Pueden fijar otras señales para reglamentar la velocidad, los acentos, la fuerza, etc.

Relaciones - Cuerpo vivencial

-El descubrimiento del otro a través del tacto: Palpar la cara del otro con los ojos cerrados e irlo dibujando en un folio. Dibujar sólo aquello que se toca, e intentar hacerlo por la sensación que nos produce el tacto y no por la imagen que se tenga en la cabeza sobre la zona palpada.



-La mirada del otro: Jugar con acercamientos y distanciamientos manteniendo la mirada con otra persona. Después, uno puede permanecer quieto y el otro intenta adivinar, a través de la mirada, si quiere que se acerque o se aleje.

-El contacto con el otro: La mitad del grupo cierra los ojos y se sienta ofreciendo una mano para que alguno de los que está con los ojos abiertos la tome con una de las suyas. Estarán un rato manteniendo este contacto antes de despedirse, sin palabras, e ir a otra mano. El alumnado con los ojos cerrados tratará de ver las sensaciones que les transmiten las diferentes manos (temperatura, textura, tranquilidad, nerviosismo...).

-La responsabilidad y compromiso: Por parejas, uno de los dos se mueve libremente con los ojos cerrados por la sala. El otro va de su mano y solamente interrumpirá el movimiento del que no ve cuando éste corra peligro de choque. Si la responsabilidad es la suficiente puede intentarse sin ir cogidos de la mano.



-Ayuda y atención a los otros: Divididos en grupos, se desplazan caminando por un espacio limitado. Uno de sus miembros dice en voz alta el nombre de uno de los componentes, éste parará y comenzará a relajarse hasta caer al suelo. El resto de compañeros acudirá rápido para evitar que se caiga.

-*La confianza y la empatía:* En parejas. Uno de la pareja cierra los ojos, relaja sus brazos y junta sus pies. Su espalda queda rodeada por una toalla o tela fuerte. El compañero, colocado frente a él, agarra los extremos de la toalla de manera que el peso del otro quede sostenido por él a través de la toalla. Desde esta situación, el que hace de sostén comenzará a realizar pequeños balanceos notando que el otro se va sintiendo a gusto y no transmite tensión



(despegar las puntas de los pies, tensar los brazos, abrir los ojos...). En la medida que vea que va obteniendo la confianza de la pareja podrá hacer más grandes los balanceos, intentando que el reto motor no le haga perder la tranquilidad del otro.

Relaciones - Cuerpo texto

-*Calidades del movimiento y significado de los contactos:* Por parejas, elegir un gesto de contacto e ir modificando los diferentes parámetros del movimiento (flojo-fuerte, súbito-sostenido o continuo, directo-indirecto) para ver cómo cambian los significados de la interacción. Por ejemplo una palmada en la espalda: fuerte, sostenida y directa (hacia dentro, sin deslizar por la espalda) frente a una fuerte, súbita e indirecta (como un latigazo)

-*Significado social de los diferentes contactos:* Explorar por parejas los contactos permitidos y los no permitidos en diferentes situaciones y contextos (en un autobús abarrotado, en la práctica de diferentes deportes, en un lugar público, entre amigos, entre familiares...). Hacer una lista de las zonas corporales prohibidas, las más “promiscuas” y las olvidadas.

-*Diálogo y acuerdos no verbales:* Por parejas, uno frente a otro. Cada uno sujeta un bolígrafo, una pica o una cuerda. Los objetos están paralelos. Se trata de ir cambiando la posición de los objetos sin que dejen de estar paralelos. No hay un director y un dirigido prefijados, se trata de un diálogo abierto en el que cada uno lleva “la voz cantante” cuando quiere y, a su vez, escucha las acciones del otro. Se puede jugar con diferentes desplazamientos y parámetros espaciales (distancias y niveles).

Relaciones - Cuerpo escénico

-*Composiciones:* Por parejas, uno dirige con sus manos a otro que va con los ojos cerrados. Explorarán las formas de manipular al otro comenzando con empujes por la espalda, un hombro, brazos, cabeza, cadera. Los movimientos, en principio, deberán ser lentos, suaves y claros (mantenidos y firmes). Además de buscar diferentes manipulaciones, pueden investigar sobre las zonas en las que se transmite mejor la información y la manipulación es más eficaz.

4.2.- Ejemplo de lección

Concluimos este artículo con un ejemplo de lección en la que intentamos acercar algo más al lector a nuestra práctica. Este ejemplo está tomado de una unidad didáctica planificada para primer curso de Enseñanza Secundaria que giraría en torno a las posibilidades expresivas que nos ofrecen los objetos como medio de creación de producciones escénicas. En concreto los objetos elegidos serían las sillas y los sombreros. Ésta sería la primera lección de la unidad didáctica y en ella buscamos “creaciones a partir de usos habituales del objeto”. La segunda lección trata sobre las “posibilidades de nuevos movimientos a partir del objeto”. En la tercera buscamos “nuevas posibilidades de manejar el objeto”, sería como “darle vida”. La cuarta lección indaga sobre las “posibilidades sonoras del objeto”. Con las creaciones a las que se ha ido llegando al final de cada lección componemos en la quinta un montaje escénico.

Presentamos la lección en una tabla con varias columnas:

- La columna de la izquierda va mostrando las diferentes fases de la lección e indica brevemente la tarea genérica a realizar.
- En el resto de columnas se proponen posibles actividades para cada una de las fases así como algunos consejos a tener en cuenta por el docente.

Lección: “El objeto nos transforma: Creaciones a partir de usos habituales del objeto”

MOMENTO DE ENCUENTRO				
<p>Compartir el plan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar al alumnado en el tema. - Brevemente explicar de qué va a ir la cosa. - Enlazar con lo que les pueda interesar o lo que conozcan. - Se puede buscar alguna tarea en la que, sin moverse del corro, tengan que hacer algo sobre el tema o vean algún ejemplo. - Es el momento de presentar el material, si lo hay, y de aclarar la normativa de funcionamiento para la lección. 	<p>Se puede haber mostrado en algún vídeo, posibilidades de utilización de los objetos. Pueden ser ilustrativos algunos pasajes de “Slastic” o de “historia de una silla” del grupo Tricycle, o de las compañías Mayumaná o El Circo del Sol (pueden haber buscado en Internet vídeos sobre los mismos).</p> <p>Se podría comenzar la lección hablando sobre cuestiones de los mismos: ¿cómo se llega a un trabajo de creación a partir de los objetos?, ¿qué lenguajes de narración hay? (pantomima, danza, ritmo a partir de los objetos...), ¿qué registro o clave se utiliza? (humor, descripción, abstracción, ficción...)</p>	<p>Se puede comentar en estos momentos en torno a cosas que se les haya mandado observar sobre el tema: maneras habituales de usar una silla (formas de sentarse, como medio de alcanzar algo que está en alto, como lugar en el que dejar cosas...), situaciones en las que hay una silla o un lugar en el que sentarse (clases, salas de espera, medios de transporte, espectáculos...), personajes que pasan por una silla (desde la trona infantil a la silla eléctrica), o actitudes ante una silla (admiración a la silla del museo, disputa por la silla del bus, cortesía por la misma, respeto ante una silla con <i>pedigrí</i> –un trono, etc.-, alivio [–en el otro trono–] al sentarse después de una espera de pie, tensión al esperar algo malo, distensión tras un largo día ...).</p>	<p>Podríamos solicitarles algún ejemplo en el que nos describan gestualmente situaciones en las que se han fijado.</p> <p>Según como sean los grupos, la información que traigan, su implicación, o la presión que se establezca, podríamos ser nosotros mismos los que les ilustráramos con algún ejemplo claro sobre lo que queremos trabajar (situaciones, personajes, actitudes ante un lugar en el que sentarse).</p>	<p>Es conveniente marcar algunas normas de funcionamiento en torno al material y a las relaciones del tipo:</p> <p>“Utilizar con cuidado las sillas sin meter ruido”</p> <p>“Respetar las producciones de otros”</p> <p>“Intentar utilizar el lenguaje verbal lo menos posible”</p>

MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

<p>Entrada en la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuestas entendibles por todos en las que todos puedan dar una respuesta. Que tengan sentido para ellos y supongan un reto claro para cuya solución tengan recursos suficientes. - Deberían provocar cierta satisfacción y diversión. Se trata de buscar un “enganche” afectivo con el tema. Para ello nos debemos valer de propuestas jugadas, retos, exploraciones libres en torno al material a partir de una consigna más abierta. 	<p>Retos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar un tiempo breve (3-4 minutos) para que por parejas exploren el mayor número de situaciones en las que puede haber un asiento (butaca de cine, asiento de una montaña rusa, silla de un pescador, silla de montar, asiento de un coche de choque,...). Deben conseguirlo sin hablar. Pueden ir apuntándolos. <p>Se les puede dar algún ejemplo para que entiendan la tarea. Esta tarea tiene sentido si el día anterior les hemos pedido que traigan recogidas situaciones en las que hay un asiento.</p>	<p>Formas jugadas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por parejas, adivinar por los gestos dónde está el asiento del compañero (cine, fútbol, tenis, aula, dentista...). <p>Es importante que partan de una información que ellos hayan podido traer para que todos puedan hacer y no haya mucho tiempo de inactividad dedicado a pensar en las situaciones. Es interesante que el docente disponga de las informaciones que ellos hayan recogido extraescolarmente antes de la sesión. De esa manera puede ayudar a aquellos que tengan una información más pobre.</p>		
<p>Primeras exigencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se trata de ir centrando en el tema, solicitando mayor calidad en la ejecución. En esta fase ya no vale cualquier respuesta, el docente va matizando sus acciones. Para ello se vale de identificar, mostrar y exigir ciertos elementos que en este caso pueden tener que ver con la actitud corporal (posición de espalda, brazos, piernas, tono de tensión o relajación, actitud abierta, cerrada...), el gesto de la cara, la calidad del movimiento (súbito o sostenido, fuerte o 	<p>Si hemos partido del reto de ver cuántas situaciones eran capaces de descubrir en tres minutos, podemos hacer una puesta en común en la que de forma rápida cada pareja nos cuente gestualmente las suyas. A partir de esta exposición el educador puede tomar algunos ejemplos para darles datos sobre ciertos elementos que clarifiquen el mensaje (actitud, gesto de cara, calidad del movimiento o implicación)</p> <p>Se podría ver cómo a partir de</p>	<p>Si han estado trabajando en adivinar por parejas la situación en la que estaba el compañero, se puede hacer, igualmente, una puesta en común en la que cada pareja exponga la situación que consideren más original. Igualmente la exposición es un punto de partida para que el docente les pueda pulir los mensajes haciéndoles ver la importancia de elementos como la actitud, el gesto de cara, etc.</p> <p>Un reto a partir de aquí puede ser que intenten desarrollar más</p>	<p>A partir de alguna de las otras tareas, si el bagaje de situaciones que todos tienen es rico, se les puede solicitar que intenten resolver el reto de responder al compañero con la silla opuesta o la actitud opuesta. Por ejemplo uno refleja una silla en la que está esperando a alguien, el otro debe responder con una silla en la que está relajado; uno muestra una silla en la que se está con los amigos, el otro responde con una situación de una silla en un contexto formal (una reunión, por ejemplo); uno refleja que</p>	

<p>flojo, directo o indirecto) y la implicación y energía (limpieza en los movimientos, no hay movimientos superfluos, cada gesto dice lo que quiere decir,...). - Éstos elementos son el contenido básico de la lección. Es lo que el docente perseguirá para transformar el gesto espontáneo en un gesto elaborado de mayor calidad. - Las tareas que sirven de base son las de la fase anterior de entrada en la tarea. Sobre ellas se podría solicitar una pequeña exposición sobre la que matizar la ejecución, un nuevo reto que profundice en la consigna de inicio, una selección de las actuaciones sobre las que trabajar desde una nueva perspectiva...</p>	<p>una situación, cambiando ciertos parámetros, se pueden dar ideas diferentes. Por ejemplo, imaginemos que alguno ha contado una situación que es ver un partido de fútbol ¿cómo cambiaría la actitud corporal para reflejar que se está viendo en un bar, en el sofá de casa o en el estadio? (espalda más o menos recta, piernas más o menos encogidas, mayor o menor espacio para los brazos, actitud abierta o cerrada...). Lo mismo puede verse en otras situaciones como una silla en una comida y cómo varía ésta según se trate de una comida familiar, comida sólo, comida de negocios, con amigos, etc. A partir de ponerles un ejemplo como éste se les puede solicitar que investiguen para mostrar luego, al menos, tres actitudes que se puedan dar en un asiento en el que el personaje esté realizando la misma labor, pero en contextos diferentes.</p>	<p>algunas de las situaciones que han salido. Por ejemplo, si nuestro compañero está viendo una película saber si es de miedo, de humor, de amor, etc. Si está viendo algún encuentro deportivo, adivinar si su equipo va perdiendo, ganando, ¿empatando?. Si está comiendo, saber si la bebida que toma es dulce, agria o amarga, si está caliente o fría, etc.. También pueden mostrar diferentes actitudes ante una misma situación: espectador nervioso, tranquilo, triste, alegre... En estas propuestas el docente debe estar atento para irles centrando en la influencia de los diferentes parámetros y reiterando cuáles son éstos. Se trata de ir especificando el contenido para crear un lenguaje y un conocimiento compartido.</p>	<p>está en una silla orando, el otro puede mostrar una situación de diversión...</p>	
---	---	---	--	--

Identificar elementos/ generar cultura compartida

- De forma paralela con la anterior fase el docente va insistiendo en clarificar aquellos parámetros que enriquecen y dan calidad a la acción. Recordemos que son: la **actitud corporal** (posición de espalda, brazos, piernas, tono de tensión o relajación, actitud abierta, cerrada...), el **gesto de la cara**, la **calidad del movimiento** (súbito o sostenido, fuerte o flojo, directo o indirecto) y la **implicación** y energía (limpieza en los movimientos, no hay movimientos superfluos, cada gesto dice lo que quiere decir,...).
- Para ratificarlos y que vayan pasando a ser una cultura compartida, el docente, además de identificarlos en su acción, les va poniendo nombres y va insistiendo en su utilización. Otra forma de hacerlos explícitos es ordenándolos y clarificándolos mediante su reflejo en la pizarra, en fichas o en el cuaderno del alumno.

Trabajo autónomo/ preparación de producciones

- Llega el momento de dar un tono escénico al trabajo desarrollado. Ello va a permitir que el alumnado trabaje con más compromiso pasando por papeles de organizador, actor y espectador (evaluador) lo cual hace ganar en matices el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A esta fase el alumnado debe llegar con suficiente información como para poder resolverla con facilidad. En ella deben usar recursos de los que se han ido trabajando. Habría que responder a: *¿con lo que les hemos dado pueden crear producciones?*
- Para la preparación de la producción es conveniente darles premisas que faciliten la escenografía y la narración.
- De igual manera, les deberíamos dar un guión de los aspectos a tener en cuenta para dar calidad a la representación y

Se les puede solicitar una producción en la que por parejas o tríos, tengan que enlazar tres situaciones de asientos diferentes.
Les podemos dar nosotros las situaciones prefijadas (una silla de una montaña rusa, una de autobús, y otra de un partido de tenis, por ejemplo) o dejar que las elijan ellos de entre las que han estado trabajando u observando. En cualquier caso el docente les puede aconsejar aquellas que tienen más posibilidades por su plasticidad, su tono de humor, su originalidad...
Para facilitar la construcción de la escena se les pueden poner como premisas: que deben realizar las acciones al unísono (como si de una coreografía se tratara), o de forma secuencial (uno hace y el otro le imita con un retardo).
Se les puede pedir que jueguen con la distribución del espacio de

La situación de partida de la producción puede ser la de una silla o sillas que transforman a las personas que se sientan en ellas: alegrándoles, entristeciéndoles, poniéndoles nerviosos, relajándoles...

En este tiempo de trabajo autónomo el docente debe multiplicar su trabajo para centrar, aportar ideas y criterios que ayuden a que todos los grupos logren preparar una producción digna.
Si las producciones no tienen cierta calidad, es preferible que no haya una exposición posterior. El alumnado debe tener una sensación de autor, de que ha creado algo que le ha costado un esfuerzo y es interesante que otros lo vean.

<p>sobre los que posteriormente los espectadores les evaluarán. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Están implicados durante la representación? (no se distraen, no hay movimientos añadidos que despistan o no dicen nada...) - El tiempo de acción es claro: el principio y el final están claros; no hay pérdidas de tiempo, la acción fluye bien, los enlaces entre acciones están bien y no se quedan sin saber qué hacer. - Utilizan la actitud corporal (espalda, brazos, piernas, tono...), los gestos de la cara y las calidades del movimiento de forma adecuada (dicen lo que quieren decir) - Hay variedad y contrastes en estos parámetros (tensión-distensión, súbito-sostenido, rápido-lento...) que ayudan a dar vida a la narración 	<p>con la distribución del espacio de acción: concentrados, dispersos, en diferentes profundidades, con diferentes orientaciones (unos miran al público, otros de perfil, incluso se puede jugar con la colocación de la silla apoyando el respaldo en el suelo de manera que el actor mire hacia el techo y muestre otra perspectiva inédita al público).</p> <p>De igual forma, se puede solicitar que decidan dónde quieren colocar al público: de frente, sentados, de pie, mezclados entre ellos...</p> <p>Habrán que recalcarles que no hagan algo demasiado descriptivo, con muchos movimientos superfluos.</p> <p>Tendremos que darles recursos para que hagan los enlaces entre las diferentes situaciones que narran (hacer girar la silla, dar una vuelta en torno a ella, buscar un gesto que enlace una situación con otra...)</p>			
---	---	--	--	--

Exposición y evaluación de producciones

- Tratamos de dar un tiempo para compartir las producciones realizadas y trabajar con el alumnado su papel de espectador responsable (evaluando la actuación de otros) y tolerante a la vez que incidimos en la capacidad de asumir la mirada de otros.
- Para que los espectadores puedan tener una mirada con criterio utilizamos las fichas con las que han estado preparando las exposiciones a modo de hojas de evaluación. Apreciamos que este detalle, aunado a la calidad de las producciones (y por tanto, el interés de los creadores por mostrarlas) y a la transformación del escenario, ayudan a dar rigor a la tarea y crean el ambiente de seriedad y compromiso necesario para que se dé la desinhibición y el respeto. De ahí que consideremos importante trabajar en la fase previa por ayudar a todos los grupos a llegar a creaciones elaboradas y si en algún caso no fuera así, evitar la exposición de aquellos grupos en los que no hayamos apreciado un compromiso.
- Como decimos, para dar más valor a la exposición consideramos importante cuidar el escenario. Vemos interesante limitarlo bien y, si es posible, darle una ambientación especial (remarcar el suelo de actuación con colchonetas, poner una luz diferente si se puede, crear otro ambiente visual mediante la proyección de una diapositiva sobre el escenario, hacer sonar una música de fondo...)
- Podemos establecer cierto ritual en las intervenciones: sale un grupo, cuando espectadores y actores estén preparados suena la música, se realiza la escena, se aplaude e inmediatamente sale otro grupo...
- Tras las exposiciones es interesante retomar la evaluación de los observadores. Si hay tiempo, las producciones pueden ser un punto de partida para realizar sobre ellas nuevos retoques y enriquecerlas con nuevos elementos escénicos.

MOMENTO DE DESPEDIDA

- Se trata de hacer un resumen del recorrido realizado, recordando aquellos aspectos más interesantes como pueden ser los parámetros que han permitido dar calidad a las narraciones.
- Este es el momento de conectar con la siguiente lección, de mostrarles por dónde van a seguir o de explicarles alguna tarea que enlace con lo que se les va a solicitar el próximo día

5. Bibliografía

DAMASIO, A.R.(2001): **El error de Descartes**. Crítica, Barcelona.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974): **Los matices**. Científico Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). **Simbología del movimiento**. Científico Médica. Barcelona.

MASCARÓ, J. (1988). *El cuerpo como texto*. En CHIVITE, M. et al. **Aspectos didácticos de la Educación Física, 2**. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, pp.105-128.

MATEU, M; DURÁN, C. y TROGUET, M. (1992). **1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión**. Paidotribo. Barcelona.

ORTÍZ, M.M. (2002). **Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física**. Grupo editorial universitario. Granada.

PICARD, D. (1986). **Del código al deseo. El cuerpo en la relación social**. Paidós. Buenos aires.

VACA, M. J. (1996). **La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad**. Palencia.

VACA, M. J. (2003). **Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria**. Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad. Palencia.

ZABALZA, M.A. (1996). **Calidad en Educación Infantil**. Editorial Narcea, Madrid.