



Tejiendo con el cuerpo

Cuerpo, arte y expresión

◆ *Fredy González, coordinador PPPD, Normal Superior María Montessori*

El Programa de Formación Permanente de Docentes "Cuerpo, Arte y Expresión" se desarrolla con cincuenta maestros en ejercicio del Distrito Capital pertenecientes a la nómina de la escuela Normal Superior María Montessori, patrocinados por la SED y en convenio con el IDEP.

En el laberinto nuestros cuerpos/ son Ariadnas y Teseos/ allí son libres/ son dichosos si se dan a la fuga y al juego/ Navegan por los ires y venires de un arco iris/ que eterno nos dice que somos niños/ viajeros eternos de mundos imaginados/ de geografías posibles.

El programa es uno de los avances curriculares e investigativos adelantados por los maestros de la Escuela Normal. Desde el inicio, en el Programa se ha jugado con la metáfora del tejido hecho con varios cuerpos, que nos permite crear para pensarse, descubrirse y descubrir al otro: al niño y al joven que discurre en la escuela. Como tal, es una creación colectiva donde cada participante pone a disposición del tejido sus cualidades y destrezas.

El programa es un espacio que propicia la constitución del maestro como sujeto consciente de sus capacidades para reflexionar sobre su experiencia vital en la escuela. Para ello partimos de la tesis de que la escuela aborda otras dinámicas creativas si el maestro es abordado en su constitución como sujeto.

Otro presupuesto que se problematiza es cómo la escuela moderna ha cultivado y privilegiado la razón, la abstracción, los conceptos y la palabra en detrimento del cuerpo. En este contexto, el cuerpo ha sido constreñido, sujetado, dispuesto ortopédicamente para que el intelecto produzca.

Mente y cuerpo

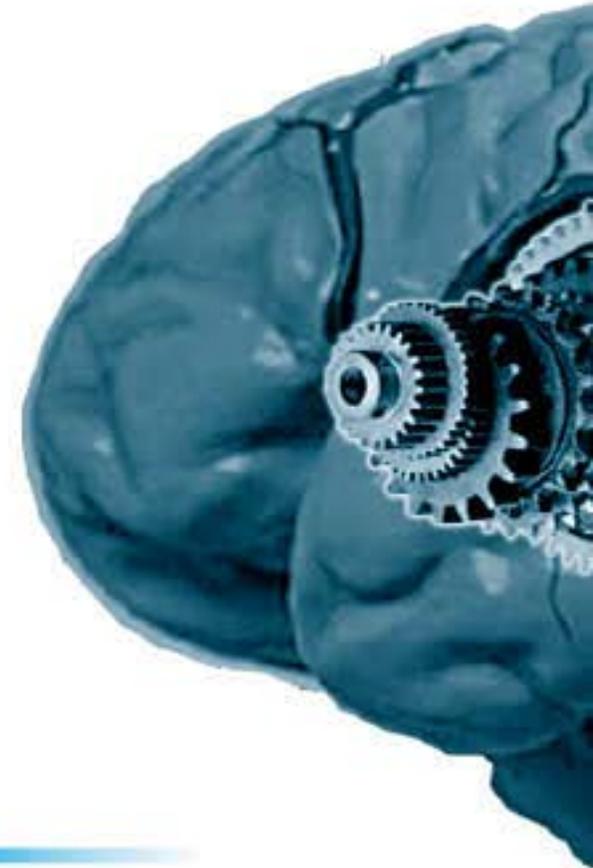
En consecuencia, desde la expresión artística y el juego se apuesta por una formación universal que no contempla división entre mente y cuerpo. Por el contrario, esta nueva unidad acuña el concepto de cuerpo que, además, se aborda como una "presencia" expresiva y potencial que se "pone en escena" en piezas simbólicas y en intencionalidades creativas.

El arte y el juego abordan este nuevo concepto de cuerpo como elemento plástico en su poder expresivo, como instrumento polivalente de la acción, de creación; es el cuerpo que expresa, el cuerpo que piensa, el cuerpo que desea, el cuerpo que juega, el cuerpo que siente, el cuerpo que crea y que está en potencia de comunicar.

Es más, esta formación afronta el cuerpo como signo-símbolo en el contexto del espacio expresivo. En estas relaciones se ubica para obtener seguridad, ejercer el dominio, manifestar la potencia e impedir la manifestación de inseguridades, miedos, soledades, risas y tristezas que excluye la escuela.

La propuesta, en su componente investigativo, se plantea a partir de la indagación y la problematización de algunas prácticas cotidianas en la escuela. Para tal fin se han formulado las siguientes preguntas incidentes y provocadoras: ¿Cómo las vivencias (experiencias) han permitido construirme, preguntarme y ser yo? ¿Cómo las vivencias (experiencias) han afectado el ser y el hacer con los otros? ¿Qué conexiones es posible establecer entre las distintas experiencias en relación con la construcción de los sujetos que están en la escuela? ¿Cuál es el sentido del arte en la escuela? ¿Cómo el arte crea espacios potenciales para la constitución de sujetos? La naturaleza de la propuesta apunta a que los maestros encuentren la escuela como un laboratorio que permita crear, dándole lugar al cuerpo, desde lo cotidiano¹.

¹ A este respecto Winnicott plantea, desde sus postulados centrales, la necesidad de crear espacios, objetos y ambientes que se planteen como una zona del juego del niño: una zona intermedia de alivio: las artes, el juego, etc. La posibilidad de creación radica en generar las condiciones propicias para "sentirse seguro", tener la confianza de perderse en la creación de la "tercera zona" como lugar en donde es posible jugar articulando el mundo interno con el mundo externo y generar el espacio potencial que posibilita la creación de la cultura. Ese "lugar", cuyos rudimentos están en la simbólica que el niño construye con el "objeto transicional"; objeto que representa a la madre en ausencia. *Realidad y Juego*, Gedisa, Barcelona, 1971.



La escuela moderna ha privilegiado la razón, la abstracción, los conceptos y la palabra en detrimento del cuerpo. El cuerpo ha sido constreñido, sujetado, dispuesto ortopédicamente para que el intelecto, supuestamente, produzca.

De allí la postura pedagógica de plantear la creación de una escuela con sentido y un currículo que sea pertinente para lo singular y para su constitución como sujeto: una tercera zona puesta en escena en la ludoteca escolar y en otros espacios potenciales. Ésta se plantea como el espacio donde se otorga tiempo y lugar a experiencias culturales derivadas del juego y del arte, que implica un vivir creador y la constitución de sujetos. Este vivir creador, en tanto produce "algo" que es capaz de establecer nexos entre su mundo interior y el mundo exterior –la tercera zona, mundo creativo o espacio de transición–, es la resultante de la articulación de lo imaginario y lo real en una producción concreta que decanta y hace posible el nexo con la vida.



La escuela, entonces, se plantea como una madre nutricia, entendida como un ambiente potencial y posibilitador, por cuanto protege, sostiene, proyecta y acompaña. En ésta, el área de la experiencia cultural comienza en el juego, y entiende el jugar en tanto experiencia que dispone la tercera zona, fortaleciendo lo real y lo imaginario en una creación propia, individual o colectiva diferente a la existente en un lugar y tiempo virtual no dependiente del contexto real; y que convoca en los sujetos un profundo compromiso de acción o realización que no depende de los objetos sino de sus posibilidades de creación de nuevas realidades.

Esta postura convoca al campo total de la experiencia, incluyendo las artes, los mitos de la historia, la lenta marcha del pensamiento filosófico y los misterios de la matemática, del manejo del grupo y de la religión.

A este respecto, vale la pena mencionar que los sujetos no pueden ser creativos cuando están atrapados en sus propias compulsiones ocasionadas en su pasado o en su deber ser. Entonces, ¿cómo alentar a los maestros para que reflexionen e “intervengan” la escuela, en el sentido de potenciar la vida? ¿Es posible dar las herramientas al maestro para crear “ambientes” que alienten la pasión, el deseo y la esperanza?

Se trata de proponer una gama de espacios y tiempos para la constitución de la “tercera zona” a partir de los espacios potenciales enunciados arriba. Esto supone un direccionamiento pedagógico en aras del diseño de espacios con este propósito. Se trata de orientar acciones de forma intencional que convoquen el deseo y los intereses en la interacción cotidiana.

El componente creativo implica lo reflexivo que permite al maestro experimentar sobre la importancia que, para nuestro caso, tienen el juego-arte. En este sentido, el camino en donde el maestro le apuesta y juega “a ser creador”, es mayúsculo: sólo conocemos un camino cuando nos hemos atrevido a recorrerlo. El maestro, que se ha dejado afectar por el arte-juego, encuentra sentido en la creación de la tercera zona en tanto identifica otros posibles y múltiples caminos: son tramas que se tejen bifurcándose y deviniendo en otras formas. Para tal fin, igual que Dédalo, el fabricante de juegos, simulacros y estrategias, pero, también, al modo de los arquitectos que crean ambientes, el maestro ha de ser flexible para seguir hilos y tejerlos dándole nuevas formas.

De otra parte, las maneras de abordar el conocimiento, desde el surgimiento de la escuela, dejaron de lado la experiencia como aquella manera de ser sensible frente al sa-

ber². En la escuela aún prevalecen las formas de transmisión donde todo se dirige a la disposición intelectual de la mente para “conocer”. No se aborda el cuerpo sujeto como el eje vital y potencial del ser humano con el cual percibe, siente, actúa y expresa el mundo. De allí la necesidad de posicionar el cuerpo deseante por medio del cual el sujeto se constituye. Este es el punto de partida, que si se logra tejer y tramar por acuerdo colectivo, se transforma en dispositivo potente. No basta que la invitación venga de afuera, es indispensable que el reto se convierta en imaginación, y éste, a su vez, en deseo. Deseo pulsional, deseo que potencia la idea.

Con lo anterior, el concepto de experiencia reflexiva anuda la relación mente-cuerpo en el contexto de la escuela, entendida ésta como la que está convocada por el deseo de hacer. Así pues, el deseo emerge cuando el sujeto encuentra sentido a lo que hace, a lo que proyecta, a lo que piensa y siente. Por tanto, es necesario reiterar la necesidad de crear espacios potenciales que permitan ser, desear, vivir, experimentar hilar y tejer con todo el cuerpo. ●



La golosa como representación simbólica del arte como un camino para jugar, investigar, crear y transformar, es un sendero para la imaginación y el ensueño del niño y el maestro. El concepto es elaboración del colectivo docente que participa en el PFPD; el diseño e ilustración son de Aida González Laverte, profesora de artes plásticas en la Escuela Normal.

2 Tales son los rasgos generales, según Dewey, de una experiencia reflexiva: Se presentan, 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. *Democracia y Educación*, Editorial Morata, 2004, p. 133.