

“Cómo detectar y valorar el potencial expresivo en las conductas motrices”

Dra. Marta Castañer Balcells

Profesora titular de INEF Univ. Lleida

Doctora en Ciencias de la Educación

Licenciada en Educación Física

Licenciada en pedagogía

1. Introducción: hacia un cuerpo adjetivado

“...la expresión humana es primeramente expresión con todo el cuerpo: el hombre no empezó a escribir utilizando las letras de un alfabeto; no empezó a leer con textos hechos para ser recorridos sólo con la vista; no inició la explicación haciendo servir sólo sus labios.” (Fromont, 1981:62.)

Desde el momento que evidenciamos que todo gesto, toda actitud corporal, es motivada por nuestra esfera socio-afectiva, inevitablemente nos preguntamos: ¿puede la expresión de nuestro cuerpo pretender ser arbitraria como lo es nuestro lenguaje verbal?

Sumergido en la red social de normativas y tabúes, el cuerpo ofrece, con toda su intensidad, el *poder de la mirada* y una *infinidad de gestos, actitudes y movimientos* que se sujetan, a la fuerza, a la inmediatez espacial y temporal.

Es, por estas condiciones que no podemos hablar de un lenguaje corporal arbitrario en el mismo nivel en el que está el lenguaje verbal.

Situados en este punto de sensorialidad, se constata que cada campo sensorial se define por un triple sistema de correspondencias entre el órgano, la función y el mundo de las sensaciones, que da pie a dos tipos genéricos de aproximación investigadora: aquellos que quieren *explicar* el cuerpo y aquellos que quieren *comprenderlo*.

1.1. La imagen personal y social del cuerpo

Toda experiencia corporal es coextensiva a un universo de símbolos, a una determinación simbólica de cada comunidad. Existen muchas locuciones y expresiones verbales que lo evidencian, entre la experiencia sensorial y la de tipo intelectual socio-cultural, son expresiones como “estar atado de manos”, “untarse las manos”, “las manos en la masa”; “sacarse los ojos”, “sacar fuego de las muelas”; “con el corazón en la mano”, etc.

La emisión vocal, juntamente con la actitud motriz aglutinan todas las fuentes sensoriales de diversa procedencia, reduciéndolas, en mayor o menor medida, a expresiones significativas según los cánones simbólicos que cada comunidad predetermina para hacer posible la comunicación.

A raíz de esta experiencia sensorial y simbólica, existe un poliformismo de conceptos que envuelven y definen la noción del propio cuerpo, lo cual nos hace sospechar de la ambigüedad instrumental y metodológica que comporta para los educadores, el término de *esquema corporal*, que se está empleando mayoritariamente.

Siguiendo la línea elaborada por Frostig y Maslow (1984) podemos formular una esclarecedora tripartición de conceptos:

- *Imagen corporal*: se sitúa en un plano más cualitativo ya que viene condicionada por las características físicas de la persona, configurando una concepción subjetiva del propio cuerpo, paralela a la concepción objetiva que los demás conciben sobre este mismo cuerpo
- *Esquema corporal*: se sitúa en un plano más cuantitativo ya que responde al tipo de adaptación que se establece entre la estructura ósea y los grados de tensión muscular del organismo. Esto hace posible la percepción global y segmentaria del cuerpo.
- *Concepto corporal*: es la consciencia fáctica del cuerpo como resultado de la existencia continuada de los dos conceptos anteriores.

En cuanto a la imagen social del cuerpo, podemos acercarnos a las argumentaciones de Mascaró (1992) según el cual, hablar sólo de cuerpo es una trampa, ya que solemos hablar de *personas* y no de *cuerpos*. Nuestras expresiones verbales y muchas de nuestras conductas, manifiestan una continua ambigüedad que oscila en un doble sentido: “yo y mi cuerpo” y “yo soy mi cuerpo”. Es decir, que se evidencian dos formas en el tratamiento del cuerpo humano: nuestro cuerpo forma parte de nosotros mismos, o bien, nuestro cuerpo es algo casi ajeno a nosotros mismos.

Solemos emplear comúnmente expresiones verbales como “tengo dolor de cabeza...”; empleando el verbo tener, en el sentido de tener algo ajeno al propio yo.

Mascaró concluye diciendo que el *yo* es un concepto, una construcción mental, pero nadie puede obstaculizar que con la práctica del vivir cotidiano, este yo se desarrolle corporalmente.

En función de toda la argumentación precedente, nos encontramos enmarcados en un tipo de cultura europea que sobrepone la idea de *consciencia del sí-mismo*. Esta consciencia de uno mismo es fruto de una interioridad mediante la reflexión y la experiencia personal. Implica consolidar la idea de que nos conocemos más a nosotros mismos de lo que nos conocen los demás. Pero, cualquier pretensión de autoconocimiento puro es imposible, ya que podemos “sentirnos” pero no “vernos”. Irrevocablemente nos ven más los demás que nosotros mismos (a no ser que nos moviéramos en un entorno lleno de espejos y de “retrovisores”).

1.2. Hacia un cuerpo adjetivado

La experiencia corporal, desde las primeras edades evolutivas, se abastece también de contenido emocional y afectivo, lo cual permite que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognoscitivas y motrices claves para el desarrollo de cada estadio evolutivo. Para llegar a una cierta consolidación de la consciencia corporal¹, es imprescindible que el niño ponga en juego el lenguaje del propio cuerpo con el lenguaje de los otros. Gracias a la inquietud investigadora y “depredadora” que el niño manifiesta hacia todo aquello que le rodea, es posible que durante la primera infancia y la infancia propiamente dicha, el niño viva su cuerpo a partir de dos directrices básicas:

- un elevado nivel de simbolismo, en relación al mundo objetivo
- una necesidad de relación con los demás, en relación al mundo social.

Por tanto, se hace así imprescindible, en las primeras edades evolutivas, la experiencia de emplear la totalidad del cuerpo en el juego simbólico.

Es indudable que, en la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura... son los medios de expresión básicos por excelencia, y por encima de la palabra.

2. Las dimensiones de la conducta motriz del ser humano. Una visión sistémica de la motricidad

“La motricidad se desarrolla en una realidad multidimensional que le confiere una enorme riqueza, al tiempo, difícil de analizar”(Castañer, 1992:12). Si nos situamos en el ámbito pedagógico, el educador de actividades motrices sabe que los contenidos de trabajo de cualquier programación de actividad física vienen siempre enmarcados por tres grandes categorías de la acción:

- Acciones del alumno en relación al sí-mismo individual.
- Acciones del alumno en relación al entorno físico-objetual.
- Acciones del alumno en relación al entorno social.

Fuera del campo exclusivamente pedagógico, todos somos alumnos de las experiencias que vivimos a raíz de nuestras acciones, ya sea en relación a nosotros mismos, al entorno objetual y/o al entorno social. Nuestra gestualidad es parte integrante de esta motricidad. Estas grandes categorías de nuestras acciones nos pueden ayudar a dar luz a una triple dimensionalidad del quehacer humano que podríamos interpretar de la siguiente manera:

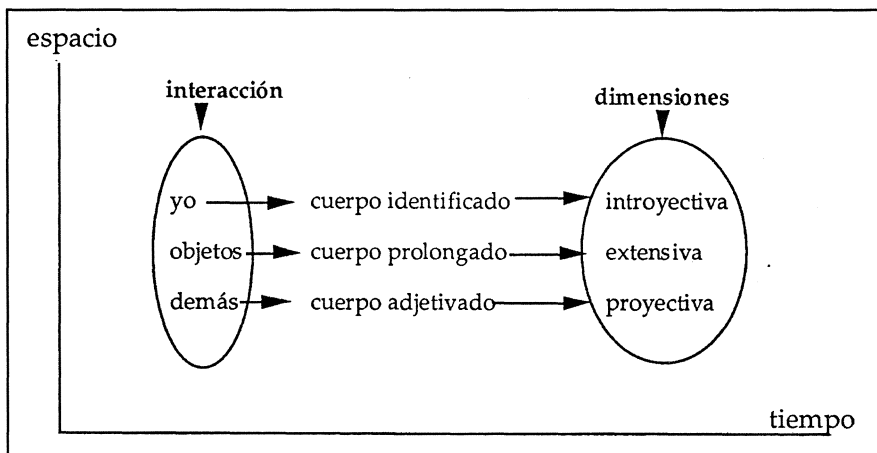


Figura 1. Las coordenadas de espacio y de tiempo inherentes a los niveles de interacción que configuran diversas concepciones de cuerpo y dimensiones cognitivas.

- *La dimensión introyectiva* es la que se da a raíz de las capacidades de reflexión, de autoconocimiento, de autovaloración. Permite la consecución de un *cuerpo identificado* entendido como una simbiosis de factores mecánico-fisiológicos.
- *La dimensión extensiva* se conforma a raíz de la capacidad de manipular los objetos y el material físico que nos rodea ya que permite "hacer extensibles" nuestras acciones, o bien modificarlas. Implica la consecución de un *cuerpo situado* a manera de simbiosis de capacidades manipulativas-utilitarias.
- *La dimensión proyectiva* nos la da la capacidad de comunicación, de creación y la posibilidad de expresar esta creación. Permite la consecución de un *cuerpo adjetivado* fruto de una simbiosis de elementos expresivos y afectivos, el cual se sirve, al mismo tiempo, de los dos estadios anteriores de cuerpo identificado y situado.

Son todas ellas dimensiones que se integran unas con otras y operan conjuntamente en diferentes dosis, según sea la situación a la que se enfrentan. Así pues, la capacidad introyectiva no actúa antes que las otras, pero sí que hemos de tener presente, como educadores, que “es la que opera mayoritariamente en las primeras edades evolutivas del individuo, por eso hay que abordarla no como una capacidad apriorística sino como una capacidad resolutive, a manera de albergue, de las aferencias que se le dan al niño desde sus interacciones con el mundo de los objetos y con el mundo de los otros” (Castañer y Camerino, 1993:32).

Si bien, en un momento dado podemos operar sobre cada una de estas dimensiones de una manera más precisa, aislada si es necesario, no es posible, en cambio, disociarlas de las coordenadas de espacio y de tiempo que son el verdadero marco del contexto propio a cada situación y del cual también depende cualquier actuación pedagógica que cada uno plantee como educador.

Llegados a este punto, es necesario profundizar en los diversos aspectos que juegan en nuestra formación social desde el punto de vista de la motricidad y, por tanto, de la expresividad de nuestro cuerpo.

3. Identificación de los aspectos que constituyen la expresión corporal en la educación motriz: un verdadero tesoro pedagógico

Cualquier actividad motriz con clara orientación de tipo expresivo, es una actividad que conjuga un modelo cinestésico sumamente complejo. La sensibilidad superficial exteroceptiva da las siguientes vías exploratorias: auditivas, –a través de la música y del ritmo–; visuales y táctiles –con la manipulación de materiales e implementos y la interacción con los demás–. Esta dimensión exteroceptiva, propiciada por la interacción objetual y social, estimula las dimensiones interoceptiva y propioceptiva, en relación a la consciencia corporal propia de cada individuo.

Hablar de expresión corporal nos remite a un tipo de lectura de la motricidad que se emparenta con la percepción corporal; así, expresión y percepción estimulan la dimensión cognitiva de cada individuo, activando todo un sistema de conductas de reconocimiento, análisis, síntesis, clasificación, reproducción... que revelan a los educadores el carácter significativo y pertinente de este tipo de conductas motrices.

La siguiente figura pretende ser un croquis previo de los tipos de corporalidad que podemos identificar según los diversos elementos que se conjugan en la actividad motriz.

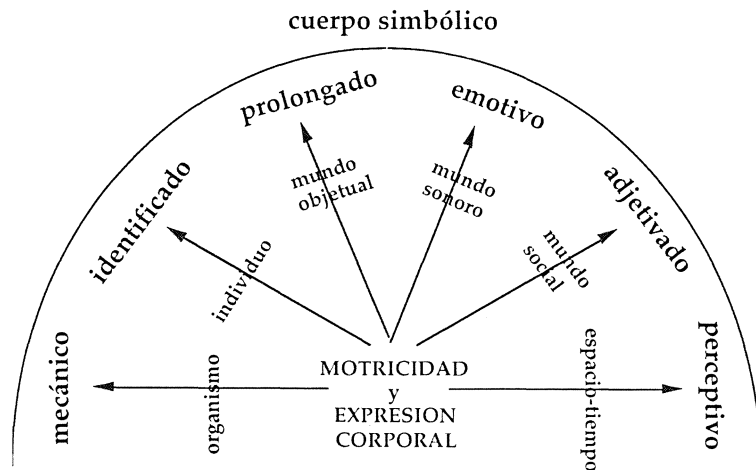


Figura 2. Concepciones de cuerpo en función de los elementos que intervienen en la expresión corporal (adaptado de Castañer 1987: 55).

4. Cómo ubicar y desglosar los aspectos que constituyen la expresión corporal en la dimensión sociomotriz del ser humano

Tomamos el concepto de *sociomotricidad* en el sentido en que lo ha ido construyendo Parlebás; es decir, entendiendo la motricidad del individuo en el seno del grupo en el cual se conjugan las “psicomotricidades” propias de cada uno. Así, el propósito de Parlebás, al hablar de sociomotricidad se encuentra en “el deseo de aprender la motricidad del individuo en la realidad del grupo, de sus mecanismos subyacentes y dentro de sus procesos creadores y reguladores” (Parlebás, s.f:25).

Existe una elevada riqueza de elementos con arraigo social que inciden en la posibilidad de adjetivar la motricidad del cuerpo y por tanto, de configurar la consciencia y la expresividad corporal de cada uno.

Considero que todos estos elementos tienen una implicación directa y componen un engranaje que, a mi modo de ver, se puede representar de la siguiente manera:

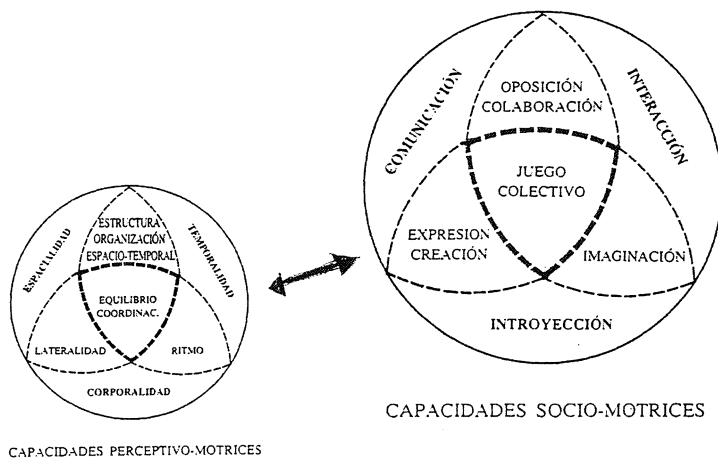


Figura 3. El gráfico propone un modelo de interpretación sistémico-interactiva de las capacidades socio-motrices del individuo, en relación a las de tipo perceptivo-motriz (Castañer y Camerino, 1993:56).

4.1. La expresión, fruto de la combinación entre el mundo interior y el mundo exterior del individuo

Podríamos tomar como primera premisa para abordar el amplio y diversificado tema de la expresión corporal, el encuadramiento que propone Bara (1975) cuando considera que en la expresión se conjuga:

- Un *modelo interno* que se da en el plano inconsciente, el valor del cual viene dado por el momento y el entorno considerados.
- La elección de un *lenguaje o técnica de expresión* que “revelará” el contenido interno, le dará forma y lo “publicará”, es decir, que lo hará perceptible a otros individuos.

Haciendo referencia al primer punto, el propio Bara (1975) considera que el modelo interior podría estar constituido por la suma de los conocimientos adquiridos, de las experiencias llevadas a cabo y de las vivencias individuales. Todo esto ayuda a desembocar en la elaboración de una determinada estética personal, que a efectos de nuestro tema de estudio podemos considerar que, en cierta medida, se evidencia a través del comportamiento cinésico-gestual del individuo. Pero al mismo tiempo este modelo interior, indica Bara (1975), también está sometido a influencias variables de espacio y de tiempo, necesidades, tendencias y presiones derivadas de un entorno o ambiente determinado.

El segundo punto, referido a la elección de un lenguaje o técnica de expresión (movimiento, música, barro, gesto, grafismos...) que ayuda a revelar nuestro mundo interno en consonancia con el simbolismo que emplea el mundo externo, ya lo abordamos cuidadosamente en el apartado que trata sobre el material lingüístico

Toda la argumentación anterior nos ayuda a poner de manifiesto que el movimiento y el gesto del cuerpo son una materia prima básica de expresión, tal y como lo son los diferentes materiales plásticos y sonoros. Al mismo tiempo, no podemos reducir esta dimensión sólo al ámbito de la danza, el mimo y el resto de actividades físico-expresivas consideradas como artísticas; la gestualidad, el repertorio conductual cinésico, el cual no paramos nunca de manifestar, se han de considerar dentro de esta dimensión expresiva. A mi parecer, esta cuestión nos permite ver que cualquier manifestación del cuerpo, estática (postura) y dinámica (gesto, movimiento), se puede considerar como forma de expresión. Pero que ésta sea, más o menos creativa, es un aspecto que sale de nuestro objeto de estudio específico.

Las diferentes maneras de expresar que poseemos los humanos no han de considerarse como fenómenos particulares, aislados unos de otros, sino que hay que entenderlos bajo una forma sistémica de dinámica de funcionamiento, ya que es francamente imposible hablar sin producir ningún gesto o movimiento de ojos, o sin ocupar un espacio, o adoptar una determinada postura o un determinado tono muscular.

Los diferentes lenguajes expresivos utilizan, y a la vez generan, un sistema de signos peculiar; podríamos decir que incluso se valen de una semiótica propia y específica que les da la esencia de su producción. Así, por ejemplo, Jousse (1974) exalta el lenguaje con el que se expresan los poetas, ya que considera que emplean un lenguaje que no está "algebrizado". El poeta es un creador de metáforas, a través de las cuales representa los gestos de las cosas y hace que ciertos textos nos susciten gestos propios de experiencias similares ya vividas.

Ciertamente, si extrapolamos este hecho al terreno de la narrativa, la poesía y la novela, podemos encontrar buenos ejemplos en nuestra literatura, así:

*Cuando me atreveré a arrancarte
la máscara de carne
y hacer frente al oscuro
espejo que me petrifica? (Marìal,1985:105)*

*La sombra que hago si cierro los puños es un
escondite: en ella escondo todo el cuerpo. (Martí i Pol,1983:24)*

*Doblo miradas hasta hacer un arco
para las flechas rutilantes de las palabras (Martí i Pol, 1983:144)*

En los casos en que la expresión corporal es el propio objeto de trabajo, como lo es en el corpus curricular de la educación física en diferentes etapas de la escolarización, se llega a la paradoja que genera el hecho de tener que congeniar la necesidad de encontrar producciones novedosas –forzando nuestra capacidad de experimentar nuevas técnicas de trabajo expresivo–, con los convencionalismos que dotan nuestra actuaciones de un cierto nivel de comprensión por parte de los que las observan.

La expresión corporal, como afirma Pujade-Renaud (1974), es el *lenguaje del silencio*², y es precisamente en el ámbito de la actividad física donde tiene una mayor relevancia y desde donde nos podemos aproximar más a la idea de “lenguaje corporal”, especialmente desde que se emplean técnicas expresivas específicas (mimo, danza...).

5. Pautas para abordar los procedimientos de trabajo en conductas expresivas significativas

Antes de pasar a considerar los aspectos de INTERACCION, COMUNICACION y PROYECCION que se exponen como fundamentales en la figura de capacitación sociomotriz, pasamos a considerar aquellos propios de los aspectos perceptivo-motores en relación a la CORPORALIDAD, ESPACIALIDAD y TEMPORALIDAD, indispensables en la edificación de la expresión corporal.

- a) En relación con *el desarrollo de la corporalidad* (conciencia corporal):
 - Operando con la noción de globalidad corporal: percepción del cuerpo como un todo único en el que no existen articulaciones ni segmentos corporales.
 - El reconocimiento segmentario del cuerpo.
 - El reconocimiento de las simetrías y asimetrías de las diversas zonas corporales.
 - La experimentación de los distintos elementos de percepción corporal: formas, volúmenes, superficies de apoyo, ejes, planos, verticalidades, límites...
 - El reconocimiento de las posibilidades de movimiento de cada segmento desde diversos centros articulares.
 - La evolución favorable en la actividad postural dentro de las actividades motrices propuestas.

- El correcto ajuste en las posturas más cotidianas, en el curso de las situaciones dinámicas propuestas.
 - La correcta percepción de los diversos elementos componentes de la actividad tónico-postural ortoestática (ATPO): apoyos, líneas de fuerza, superficies...
 - La capacitación de independencia segmentaria con respecto a la unidad corporal.
 - La percepción, “tranquila” y “sin prisas”, de las diferentes partes del cuerpo.
 - La regulación voluntaria del tono muscular, con lo que se consigue eliminar contracciones parasitarias e inútiles de la actividad postural.
 - La movilidad articular vertebral, encaminada a la concienciación de la verticalidad y simetría corporales.
- b. En relación con la *espacialidad* y *temporalidad*.
- La experimentación de las categorías de espacio propio, próximo y lejano.
 - La localización de objetos en el espacio según marcos de referencia subjetivos y objetivos.
 - La proyección del propio cuerpo en el espacio circundante.
 - La conjugación de diversos elementos de la estructura espacial (alturas, planos, distancias, ejes...).
 - La potenciación de la orientación espacial.
 - La adquisición de experiencia acerca de los elementos propios de la organización espacial.
 - Utilización del cuerpo para la creación de ritmos simples y contrastantes.
 - Realización de improvisaciones rítmicas de forma individual y colectiva.
 - Utilización del ritmo como estímulo de actividad creativa tanto individual como colectiva.
 - Utilización del ritmo como regulador del esfuerzo en relación a su componente aeróbica.
 - Creación de símbolos (gráficos, motrices...) para la representación de estructuras rítmicas.
 - Interpretación musical mediante códigos establecidos: danzas, movimientos, producción de sonidos...
 - Búsqueda de formas de registro de dichos códigos.

A partir de aquí, pasemos a explicitar cada uno de los elementos que la componen la figura de los componentes socio-motrices.

5.1. Interacción y comunicación

Desde el momento en el que comprendemos que, como seres humanos, nos enfrentamos a una continua dialéctica entre el *yo* y los *demás*, nos encontramos como parte integrante en una red llena de interacciones sociales sobre las que podemos bordar, por así decirlo llanamente, nuestras actuaciones expresivo-comunicativas.

Interacción y comunicación no tienen que entenderse bajo una visión meramente restrictiva, sino como condicionantes de toda conducta motriz, la cual, dentro del área curricular de la educación física, es el objeto de nuestra actuación educativa.

Las posibilidades comunicativas e interactivas que envuelven nuestras acciones predisponen la existencia de dos procesos relacionales básicos: la oposición y la *colaboración*. A través del movimiento, que implica la ejercitación de nuestra motricidad, podemos vehicular esta dimensión relacional en múltiples directrices.

Efectivamente, el movimiento es el medio básico con el cual, el niño entra en relación con los demás; es moviéndose que experimenta sus niveles de capacitación motórico-cognoscitiva, y es moviéndose que empieza a confrontarse con los demás y a verificar que estos poseen características similares a las suyas. El movimiento, que en un principio tiene lugar *entre* los otros, se va convirtiendo en movimiento *con* y *hacia* los demás. Ésta es la vía de desarrollo de la necesidad y el placer de colaboración y oposición, buscando reglas comunes y entendidas, lo cual se da de manifiesto en el *juego colectivo*. El juego es la manifestación principal, la más espontánea y lúdica; tanto es así, que los adultos continuamos manteniéndola, aunque con otras formulaciones de colaboración-oposición.

Todas estas posibilidades de lenguaje motriz son a fin de cuentas derivaciones de las formas primordiales del lenguaje universal: el lenguaje de los gestos, que pese a la evolución filogenéticamente creciente del lenguaje verbal y de las artes figurativas y gráficas, mantiene aún inalterable su valor.

Objetivos de trabajo

La socialización significa aceptar progresivamente el grupo como algo positivo en la realización personal, así es en la realidad del adulto y por tanto,

hay que iniciar dicho proceso desde la educación primaria atendiendo a sus fundamentaciones básicas que podemos establecer en:

- Promover el conocimiento de los demás compañeros en su diversidad de aspectos: emotivo, intelectual, caracterial, motriz, social...
- Favorecer las vías de acceso a la relación con los demás.
- Hacer entender la importancia de la colaboración como instrumento indispensable para realizar con éxito las actividades que precisan de ella.
- Enseñar a adaptarse al ritmo de trabajo del/de los compañero/s,
- etc...

a través de procedimientos como:

- a) induciendo al niño a ponerse en condición de observador de la actividad propia del compañero
- b) insiriéndole en el grupo con un rol activo.

5.2. La imaginación

La imaginación se halla en la intersección entre el mundo interior (zona derecha de la figura 3) y el mundo exterior (zona izquierda de la figura 3)

“Nada es más peligroso para la razón que los vuelos de la imaginación”.
Hume.

“La imaginación es la loca de la casa”. Santa Teresa.

La *imaginación* coincide con el tipo de pensamiento divergente por su función de asociar y combinar los elementos que ofrece la experiencia para poder obtener productos variados, originales y, en definitiva, novedosos que permitan la representación y la reexperimentación interior de la experiencia. Además, el acto imaginativo “pone en juego la *capacidad de redefinición* que nos permite transformar aquello que es usual en algo inaudito, y la *capacidad de soñar*, la cual da presencia ilusoria a objetos y seres ausentes, bien reales o bien producidos por la fantasía”. (Motos, 1983: 99.)

La imaginación es, en definitiva, combinación de reproducciones, lo cual hace necesario la existencia de la capacidad mnemónica. En este sentido Jousse (1974) indica que sólo es posible imaginar a raíz de lo que se ha visto en la realidad; al mismo tiempo, Marías (1983) recuerda que todo tiene una interpretación, previa, consensuada por los humanos.

Efectivamente, la memoria es la reproducción en ausencia del objeto “cuando el niño ha recibido el mundo en sus músculos se ve obligado, incluso sin querer, a reproducirlo” (Jousse, En Fromont, 1981).

Todo educador que se precie de renovar y posibilitar cambios en su intervención didáctico-pedagógica sabe dar a la imaginación la importancia que comúnmente se le ha negado, así Motos (1983) destaca que en la pedagogía tradicional, en vez de desarrollarla se la ha reprimido considerándola “*la loca de la casa*”.

La imaginación coincide con el tipo de pensamiento divergente, que hemos expuesto, por su función de asociar y combinar los elementos que ofrece la experiencia con tal de obtener productos variados, originales y en definitiva novedosos permitiendo representar y reexperimentar interiormente la experiencia.

Junto a la capacidad de pensamiento divergente (curiosidad de exploración de nuevas experiencias) y al convergente (síntesis de los elementos conocidos) el acto imaginativo también “pone en juego *la capacidad de redifinición* que transforma lo usual en algo inaudito y la *capacidad de ensoñación* que da presencia ilusoria a objetos y seres ausentes bien reales bien producidos por la fantasía” (Motos 1983-99).

Los objetivos de trabajo

Para abordar los posibles objetivos nos parece suficientemente válida la exposición de Faure (1972-229):

“La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así:

- *preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real.*
- *transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados.*
- *favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egotismo.*
- *estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es también un hecho colectivo”.*

5.3. La creación

Podemos establecer el siguiente croquis de conceptos componenciales de la creatividad:

IMAGINACIÓN: Aptitud de combinar los “modelos internos” con los externos.

FANTASIA: Actitud mental fruto de trabajar la imaginación.

ORIGINALIDAD: Capacidad de producir ideas novedosas.

PENSAMIENTO CREATIVO: Facultad mental para resolver situaciones dando soluciones fluidas, variadas y/o novedosas.

NIVELES DE CREATIVIDAD

EXPRESIVA: En la que predomina la espontaneidad.

PRODUCTIVA: Consecución de un resultado aceptado socialmente por el grupo al que se dirige o que lo puede utilizar.

INVENTIVA: En base al grado de ideación y transformación del medio.

INNOVADORA: Por las posibilidades de su aplicación instrumental en diversos ámbitos: técnico, literario, artístico, social...

Figura 4. Elementos y niveles de la creatividad.

Los procedimientos de trabajo

Como educadores que contemplamos la integridad cuerpo-mente en el crecimiento de todo individuo, hemos de estimular el desarrollo de una motricidad consciente y reflexiva, mediante praxias que impliquen el potencial cognitivo de cada niño, es decir, que el niño sea capaz de poner en juego y reconocer las posibilidades perceptivas de cada situación, concebir soluciones e ideas novedosas, y acogerse al hábito, poco atendido en la Educación Física, de verbalizar, expresar y comunicar sus propias impresiones, en relación con el propio cuerpo, con la situación o el entorno y con respecto a los demás.

Objetivos y procedimientos de trabajo

De la observación del desarrollo del pensamiento creativo podemos derivar una serie de sugerencias a objetivar en la intervención práctica encarados a potenciar procesos de proyección y creación:

- a) Desarrollar la “sensitividad” de los niños hacia los estímulos del entorno.
- b) Animar a la “manipulación” tanto de objetos como de ideas.
- c) Valorar toda manifestación de pensamiento creativo.
- d) Ofrecer tolerancia frente a nuevas ideas y abstenerse de forzar modelos previamente instaurados.

- e) Utilizar en el transcurso de cada sesión las fases de centración y ampliación de situaciones motrices como momentos de acentuación del proceso creativo.
- f) Desarrollar una atmósfera de clase creativa.
- g) Enseñar a que los niños valoren el pensamiento creativo propio y el de los demás componentes del grupo.
- h) Junto a los momentos de centración y ampliación de la sesión, hay que saber compaginar momentos de fuerte actividad con momentos de baja intensidad de trabajo.
- i) Desarrollar la capacidad de crítica constructiva.
- j) Dispersar la fuerte influencia en la elaboración de argumentos e ideas por parte de los niños dominantes.
- k) Saber hacer de “abogado del diablo” controvertiendo ideas surgidas con el fin de suscitar mayor énfasis en su reafirmación o nueva búsqueda.

6. A modo de conclusión: lenguaje corporal y lenguaje motriz

Como conclusión, podemos considerar la expresión como el resultado visible de la actividad consciente que conjuga el mundo interior con el exterior.

Todas las capacitaciones cognoscitivas-motrices que nos van nutriendo a lo largo de las diferentes edades evolutivas, con mayor o menor participación de nuestra frontera consciente y de introyección, van generando modelos internos de significación. Esto determina que el dominio progresivo de la conducta individual resida en la incorporación a la cultura, en el sentido de aprendizaje de los usos de los sistemas de signos –lenguajes– que la especie humana ha elaborado a lo largo de la evolución socio-histórica. Una de las facetas más importantes del desarrollo superior inteligente recae en la capacidad de autogobernar, crear y emplear nuevos estímulos, signos, como base de nuevas formas de conducta (Vigotsky, 1979).

Solemos referir el trabajo de expresión y de lenguaje corporal a otras disciplinas en su mayor parte “artísticas”: teatro, mimo, danza, plástica,... entendiéndolas como materias a las que hay que recurrir para ampliar el currículum de la educación física. Bajo esta concepción ignoramos el potencial creativo que de por sí posee la manifestación motriz sea cual sea su grado de codificación y tecnicidad. Ello significa alienar la educación física de su potencial creativo y expresivo.

La tan considerada “expresión corporal” aún intenta lograr su propia definición, formular sus principios, ampliar sus investigaciones, es por ello que

el trabajo educativo centrado en la motricidad infantil debe, aparte de adecuar y utilizar las aportaciones de otras disciplinas artísticas, encontrar su propio "arte", empezando por ver en el lenguaje motriz un portador de comunicación, que mediante el movimiento, no es más que la disponibilidad del niño de resolver problemas de naturaleza cognitivo-motrices y de perseguir la cantidad (experienciación) y cualidad de los esquemas motrices que va incorporando.

Así, pues, es la inteligencia motora lo que ha de pretender desarrollar una elaborada educación motriz de base desde el momento en que se trabaja el lenguaje motriz creativo.

Ello se traduce, para nosotros, en huir de identificar de forma unívoca la educación física con lo "muscular" y con el modelo "geométrico" del movimiento, hay que experimentar sobre las múltiples posibilidades del lenguaje motriz.

A todos se nos hace evidente que es imposible evitar nuestra presencia corporal en un espacio y en un tiempo. Es posible que mientras tanto, nuestra mente vague por otros espacios y por otros tiempos; para la mente no hay limitaciones de espacio y de tiempo. Mientras que nuestros pensamientos son impalpables, nuestro cuerpo no lo es; es materia palpable condicionada inalienablemente para las coordenadas de espacio y tiempo: *el escenario queda al servicio de la improvisación continuada.*

Bibliografía

- BARA, A. (1975): La expresión por el cuerpo. Buenos Aires: Búsqueda.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1992): Unidades didácticas para primaria I. El cuerpo expresivo, bailando en la escuela y material alternativo y percepción. Barcelona: Inde.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1993)(2ed.): La educación física en la educación primaria. Colección la educación Física en Reforma. Barcelona: Inde.
- CASTAÑER, M. (1992): La comunicación no-verbal del educador físico: construcción de un sistema categorial de observación y de análisis del comportamiento cinésico. Tesis Doctoral.
- CASTAÑER, M. (1987): La dimensión educativa de la gimnasia rítmica. Apunts 9 (53-56)
- CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995): Globalidad e Interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Barcelona: Inde.
- CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995): La interdisciplinariedad en la enseñanza secundaria obligatoria. Barcelona: Inde.
- CASTAÑER, M. (1996): Pedagogía del gesto y mensaje no-verbal. Reflexiones entorno al discurso docente. IV Premio de ensayo pedagógico Joan Profitós. Lleida: Pagès editors
- FAURE, E. (1982) (9 ed): Aprender a ser. Madrid: Alianza editorial.

- FROMONT, M. F. (1981): El mimetismo en el niño. Barcelona: Herder.
- FROSTIG, M. y MASLOW, P. (1984): Educación del movimiento. Teoría y práctica. Buenos Aires: Panamericana.
- FUX, M. (1981): Danza experiencia de vida. Paidós. Barcelona
- JOUSSE, M. (1974): L'anthropologie du geste. Mayenne Ed. Gallimard.
- LAIN ENTRALGO, P. (1989): El cuerpo humano. Teoría actual. Espasa Universidad. Madrid.
- MOTOS, T. (1983): Iniciación a la expresión corporal. Ed Humanitas.
- MARÇAL, M. M. (1985): La germana, l'estrangera. Barcelona: LLibres del Mall.
- MARIAS, J. (1987): Antropología metafísica. Madrid: Alianza Universidad.
- MASCARO, J. (1978): Expressió i comunicació no verbal. Tesis no publicada. Barcelona: U.C.B.
- MARTI i POL, M. (1983): Amb vidres a la sang. Barcelona: LLibres del Mall.
- PARLEBAS, P. (1975) Jeu sportif, rêve et fantasie. en Sport en jeux. Vers l' Education Nouvelle. N especial.
- PARLEBAS, P. (1981) Contribution ê un lexique commenté en sciences de l'éducation motrice, Paris. INSEP.
- PUJADE-RENAUD, C. (1974): Expression corporelle langage du silence. ESF París.
- VIGOTSKIJ, LS. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.

¹ El concepto de consciencia corporal es entendido en la línea marcada por Frostig y Maslow (1984). Ellas consideran que es fruto de la síntesis entre esquema corporal (de orden más cuantitativo) e imagen corporal (de orden más cualitativo).

² El lenguaje del silencio es la frase que da título a una de sus mejores obras escritas.