

Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica

Carlota Torrents
Marta Castañer
INEFC Lleida

Durante la práctica de la expresión corporal, el docente utiliza consignas para proponer tareas abiertas que favorezcan la producción divergente de respuestas por parte del alumnado. La influencia de la interacción del alumnado con dicha consigna, con sus compañeros o con objetos determinará el tipo de respuesta y el desarrollo de su creatividad. En este artículo se describen los diferentes tipos de consignas que pueden utilizarse, así como la influencia de los compañeros y los objetos, y su paralelismo con la metodología de creación coreográfica utilizada a lo largo del desarrollo de la danza.

Palabras clave: *creatividad, improvisación, modelo.*

Slogans for corporal expression: an open door for creativity and choreographic creation

During corporal expression, teachers use a series of different slogans for open tasks to foster a wide range of different responses from students. The influence of student interaction with these slogans and their classmates and objects will determine the kind of response and the development of creativity. In this article, we describe the different kinds of slogans that can be used, as well as the influence of classmates and objects, and the parallels with the methodology of choreographic creation used over the course of dance development.

Keywords: *creativity, improvisation, model.*

La generación de una gran variedad de respuestas motrices es uno de los objetivos de la expresión corporal. A su vez, la búsqueda de nuevas formas de movimiento ha sido un aspecto fundamental a lo largo de toda la historia de la danza. Las herramientas que se han utilizado en esta búsqueda o, lo que es lo mismo, la fuente de inspiración de los artistas coinciden plenamente con las que se usan actualmente en la metodología de enseñanza-aprendizaje de la expresión corporal. En este caso, la elección de la consigna y la forma en la que ésta se imparte serán fundamentales en la consecución de los objetivos propuestos. La literatura relacionada con la expresión corporal enfatiza esta necesidad, pero habitualmente se interpreta la consigna como perteneciente a la comunicación verbal. La consigna verbal influirá en la respuesta del sujeto, pero ésta no será el único elemento determinante en la generación de respuestas.

La expresión corporal puede definirse como la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo. Se fundamenta en el estudio y profundización de los usos de su sustrato, el cuerpo, y de la técnica y

la expresión del movimiento de éste, mediante la exploración de las leyes que lo gobiernan, las relaciones a las cuales se ve sometido y buscando su significado como transmisor de emociones (Mateu, Duran y Troguet, 1992). Algunos autores proponen una línea de trabajo íntimamente relacionada con la danza, como es el caso de la denominada expresión corporal-danza, propulsada por Patricia Stokoe en la década de los setenta. Esta línea tiene aspectos en común con diferentes disciplinas de la danza, como es el caso de la danza creativa, una actividad corporal que pretende expresar pensamientos involucrando a los participantes física, emocional e intelectualmente (Mac Donald, 1991). Tanto en la expresión corporal como en la danza creativa, se busca la espontaneidad, la originalidad y la individualidad mediante el movimiento (Lobo y Winsler, 2006), siendo por tanto la creatividad uno de los objetivos claves que se deben desarrollar durante la práctica de estas disciplinas. Otra modalidad de danza con muchos aspectos en común con la expresión corporal será la improvisación, que se define como la capacidad personal de elaborar combinaciones originales y novedosas de la imaginación y la creatividad de las propias ideas en relación con los materiales externos y con los propios movimientos y técnicas corporales (Castañer, 2000). Kaltenbrunner (2004) la define como el descubrimiento y uso creativo del movimiento personal, y cita su origen como herramienta coreográfica en la intervención de Laban y Wigman, que fomentaron la danza que venía del cuerpo y no de la mente. De hecho, en la actualidad a menudo se usa la improvisación como herramienta coreográfica o de aprendizaje para futuros coreógrafos, ya que se considera que ésta ayuda al pensamiento divergente (Davenport, 2006).

El objetivo de todas estas prácticas se aleja del pragmatismo de otro tipo de actividad física centrado en conseguir una serie de habilidades concretas. El movimiento será un fin en sí mismo, y el éxito se conecta con las sensaciones, la generación espontánea de movimiento, la adaptación al entorno inmediato y a la creatividad.

El desarrollo de la creatividad en la expresión corporal y la danza también las podemos contemplar siguiendo las premisas de Guilford (1950) de fluidez, flexibilidad y originalidad referidos a la generación de respuestas motrices numerosas, variadas y singulares respectivamente. La metodología de enseñanza-aprendizaje deberá buscar por tanto estrategias que favorezcan la emergencia de este tipo de respuestas.

Toda respuesta o acción motriz será un patrón de movimiento o una secuencia de éstos que se considerarán sistemas, es decir, conjuntos de partes interrelacionadas que actúan recíprocamente entre sí y con los elementos del entorno. La autoorganización del sujeto con este entorno modificará, incitará o facilitará el surgimiento de respuestas mo-

trices, tal y como muestran multitud de investigaciones (Buekers y otros, 1999; Kelso, 1999; Torrents y Balagué, 2007). De hecho, para la comprensión de la motricidad que articula el lenguaje corporal, no hemos de perder de vista el recorrido que va desde el cinema, como unidad básica del movimiento hasta las habilidades motrices entendidas como acciones observables a partir de las cuales inferimos determinados significados y verbalmente consensuadas (Castañer, 2001).

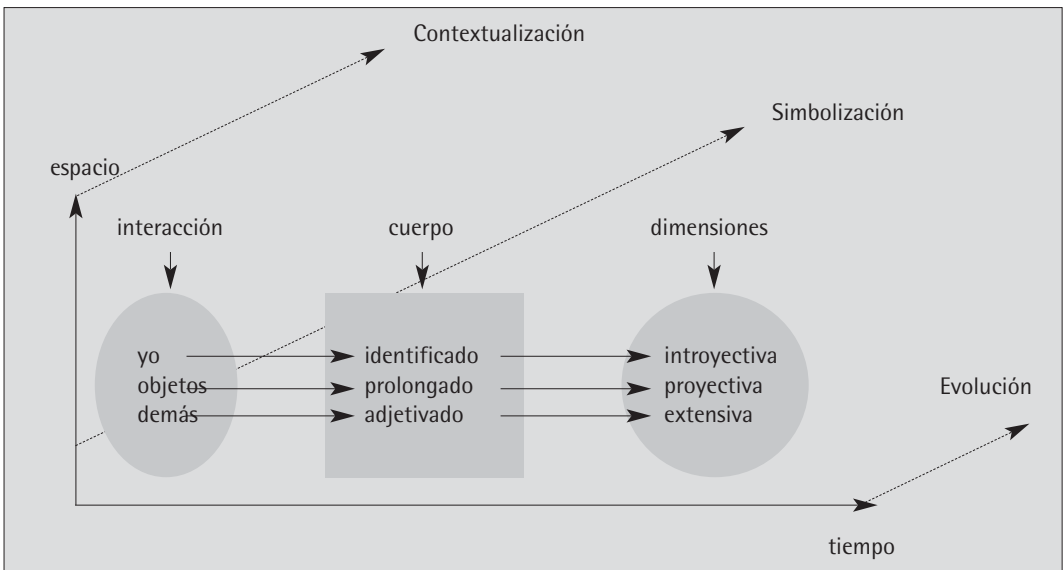
Desde nuestro punto de vista sistémico, podemos contemplar el cuerpo inscrito en continuos escenarios de espacio y de tiempo en los que se dan múltiples flujos de interacción. Los escenarios en los que el cuerpo «se mueve» están siempre condicionados por las coordenadas de espacio y de tiempo, las cuales son responsables de la contextualización y de la evolución de nuestra especie. (Castañer y Camerino, 2006, p. 149)

La figura 1 pretende plasmar esta panorámica.

Dentro de estos marcos o escenarios de acción, distinguimos tres niveles de interacción:

- Con uno mismo (el mundo interior).
- Con los objetos (el mundo inanimado).
- Con los demás (el mundo animado-social).

Figura 1. Las dimensiones que inciden sobre nuestra corporalidad



Se trata de la capacidad de actuar frente a la de reaccionar, en definitiva la de interactuar. Esta realidad atribuye al cuerpo una característica singular entre la multiplicidad de «imágenes» que componen el universo en el que vivimos. Así, cada uno de estos tres niveles de interacción, en el mismo orden expuesto, configuran:

- Un cuerpo identificado (en sí mismo).
- Un cuerpo prolongado (mediante los objetos y la tecnología).
- Un cuerpo adjetivado (con relación a los demás).

Cada una de estas corporalidades está en relación directa, y siguiendo el orden expuesto, con diversas dimensiones, a las que ya se han referido teóricos de la cibernética humana (Foerster, 1972; Martínez, 1986). Son dimensiones como la introyectiva, la extensiva y la proyectiva, que caracterizan el sistema inteligente humano capaz de generar múltiples y singulares modos de las dimensiones de simbolización y codificación, origen del lenguaje y maneras de comunicación humana. Una de estas maneras de simbolización y codificación es, evidentemente, la expresión corporal dentro de las manifestaciones motrices humanas.

Si analizamos la historia de la danza y la expresión corporal observamos que algunos de estos elementos han determinado un cambio sustancial en algún momento del tiempo. A su vez, la modificación de estos elementos se utiliza en la expresión corporal para estimular la creatividad. De todos ellos, consideramos que los más susceptibles de modificarse serán la interacción con otras personas, entre las que se incluyen los compañeros y el docente, y la interacción con objetos, por lo que pasaremos a desarrollar más detalladamente cada uno de estos puntos.

La generación de respuestas y la interacción con los compañeros

La interacción con otras personas va a producir un tipo de respuesta motriz diferente. Las experimentaciones basadas en la improvisación durante el posmodernismo van a ser determinantes en esta exploración. Según Clark-Rapley (1999), la interacción con otros bailarines durante una improvisación origina una estructura en la que los objetivos individuales se reflejan en las propiedades estructurales del sistema social emergente. Estas propiedades van a ser el medio y a su vez el resultado de las aspiraciones personales. Tal y como la misma autora cuestiona, esta estructura social se basa en una interacción recíproca.

Steve Paxton será otro coreógrafo imprescindible en la experimentación con el movimiento surgido a partir de la interacción con otras personas. Este bailarín y coreógrafo, anteriormente integrante de la compañía de Merce Cunningham, empezó a investigar de forma empírica este aspecto a principios de los años setenta. Se interesó por la

generación de movimiento sin la necesidad de dar un modelo que copiar o sin dar una consigna verbal (Novack, 1990). Concretamente, Paxton se interesó por la respuesta física que provoca la interacción en contacto con otros bailarines, explorando la colisión, el intercambio de peso, la inercia, el agarre o la caída. Así nació una nueva modalidad de danza denominada *contact improvisation*, definida como una investigación espontánea y mutua de la energía e inercia creadas cuando dos personas se entrelazan activamente bailando libremente, guiados por sus sensaciones (Paxton, 1997).

En las sesiones de expresión corporal, el contacto entre los alumnos va a ser uno de los contenidos fundamentales.

La generación de respuestas y la interacción con el docente en función de las consignas y los modelos docentes

En toda acción didáctica observable dentro de las sesiones de educación física y motriz, el docente utiliza diferentes tipos de instrucciones en su intervención educativa para presentar las tareas, que tradicionalmente se denominan consignas. Éstas suelen ser abiertas para favorecer las respuestas divergentes de los alumnos y para romper con los estereotipos que coartan la creatividad del alumnado (Arteaga, 2003; Kalmar, 2005; Motos, Aranda y García, 2001; Ortiz, 2002; Stokoe, 1978).

La intervención del profesor intentará facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante diferentes procedimientos. Tal y como describe Riera (2005), los docentes pueden adecuar las condiciones de práctica, incrementar el *feedback*, hacer reflexionar a sus alumnos, mostrar las habilidades que hay que ejecutar o dar pautas. Estos tres últimos elementos son los que denominaremos la consigna, aquello que el docente dice o hace antes de que los alumnos propongan sus respuestas. Si observamos las sesiones de expresión corporal, así como la evolución en la creación coreográfica de la danza, podemos distinguir varios tipos de consignas cuya intención es promover las acciones de los discentes. Hemos considerado que la variabilidad y el uso de estas consignas responden a tres tipos de modelos docentes: modelos descriptivos, modelos metafóricos y modelos cinésicos. De este modo podemos distinguir:

- Consignas basadas en la descripción hablada de la acción motriz que se pretende realizar, que nosotros asimilamos al concepto de modelo descriptivo docente. Son consignas que pueden ser abiertas o cerradas y son muy habituales en diversas prácticas motrices y deportivas, tanto en la instrucción inicial como en los procesos de *feedback*. En la danza, un ejemplo de esta metodología lo encontramos en la propuesta de Laban, especialmente en la parte más funcional de su propuesta, y no en la expresiva (Whittier, 2006). Este autor se basa en el análisis del movimiento humano, descrito en función de cuatro

categorías: cuerpo, espacio, tiempo y energía. Algunos coreógrafos se han inspirado en la propuesta de Laban para sus creaciones, como es el caso de William Forsythe o Trisha Brown, que trabajaron a partir de la variación del uso del espacio corporal (Bales, 2006).

- Consignas basadas en la metáfora, por su capacidad de evocación sensorial o imaginativa, que nosotros asimilamos al concepto de modelo metafórico docente. El docente presenta la tarea utilizando una imagen mental que ayude a los alumnos a llegar al tipo de acciones motrices que pretende el docente. El uso de imágenes normalmente está basado en el uso de metáforas, y es una estrategia que se utiliza con mucha frecuencia en la pedagogía de la danza y la expresión corporal. Otros métodos de trabajo corporal, como el método Feldenkrais®, la ideokinesis o el Body-MindCentering®, se basan principalmente en el uso de este tipo de imágenes, con el objetivo de reeducar los patrones corporales mediante la imaginación, el contacto y el movimiento.
- Consignas basadas en el ejemplo o demostración motriz que nosotros asimilamos al concepto de modelo cinésico docente. El docente presenta o muestra la tarea poniendo un ejemplo motriz de una posible respuesta que los alumnos pueden dar. Esta demostración la puede dar el propio docente o un compañero del aprendiz. Este modelo puede servir para copiarlo, lo que significará que la consigna es cerrada, o simplemente como ejemplo abierto que podrá ser modificado. El método de enseñanza-aprendizaje de la danza clásica se fundamenta en la imitación del profesor y los alumnos aprenden a reproducir posiciones y movimientos mediante la práctica y la repetición (Whittier, 2006). En la expresión corporal, el modelo cinésico suele utilizarse como ejemplo dentro de una consigna abierta o incluso desaparece, ya que se pretende que cada persona encuentre su estilo propio (Stokoe, 1978). Se intenta que el movimiento surja de una elaboración individual, que llegue sin la copia mediante la incentivación, normalmente verbal. En cambio, en el entrenamiento deportivo y en muchas actividades físicas dirigidas, la copia del modelo cinésico se utiliza constantemente, a pesar de que algunas investigaciones muestran que este tipo de demostraciones no favorece el aprendizaje de una acción motriz (Hodges y Franks, 2002).

A partir de aquí se derivan tipos de consignas más específicas que el docente puede potenciar en mayor o menor medida:

- Consignas basadas en las emociones. Los estudios sobre movimiento de Delsarte (1811-1871) iniciaron esta línea de trabajo,

dividiendo el cuerpo en tres zonas (cabeza y pecho, abdomen y pelvis) y asignándoles una relación emocional. Isadora Duncan fue una de las grandes seguidoras de las teorías de Delsarte y fue precursora de la danza surgida a partir de la expresión corporal de los sentimientos y las emociones (Abad, 2004; Duncan, 2005). Esta visión de la danza influyó en otros coreógrafos del siglo xx, como Ruth Saint-Denis, Mary Wigman o Martha Graham, quien afirmó que «de la emoción surge la forma» (Abad, 2004). Es frecuente iniciar las sesiones de expresión corporal mediante un trabajo que favorezca la concentración y la introspección, ya que esto facilitará que el alumno cree a partir de sus sensaciones o de sus emociones. En la metodología propuesta por Patricia Stokoe, se describe incluso un trabajo de conciencia corporal creado específicamente como paso previo a la expresión corporal que ella denominó sensopercepción (Stokoe, 1978). Algunos coreógrafos del siglo xx también consideran que la forma de buscar la creación original pasa por la búsqueda en el interior de uno mismo, como es el caso de Stuart Hodes (Hodes, 1998; Morgenroth, 2006).

- **Consignas basadas en la representación.** La creación coreográfica de la danza clásica se basa en la representación dramática. Este también puede ser un recurso para las sesiones de expresión corporal, en las que podemos pedir a los alumnos que representen mediante su movimiento situaciones, historias, poemas, cuentos...
- **Consignas basadas en conceptos o ideas.** Cualquier concepto o idea puede servir para inspirar un tipo de movimiento, de estructura corporal, espacial o temporal, tanto en las sesiones de expresión corporal como en el proceso de creación coreográfica. En la danza contemporánea, un ejemplo claro de esta búsqueda lo encontramos en Merce Cunningham, que marcó claramente el inicio de la danza posmoderna. Son bien conocidas sus estructuras basadas en teorías matemáticas o físicas, como la teoría del caos (Abad, 2004; Morgenroth, 2006), a pesar de que también podríamos relacionar a este coreógrafo con el trabajo de Laban descrito anteriormente, por su estilo basado principalmente en la exploración de las categorías de cuerpo, espacio y energía (Bales, 2006).

La generación de respuestas y la interacción con objetos

La interacción con objetos es otro elemento que se suele introducir en las sesiones de expresión corporal con el fin de estimular la creatividad de los alumnos, sensibilizar la percepción sensorial y cenestésica o facilitar la comunicación con los compañeros.

El teatro visual es un ejemplo de creación que se ha basado en el uso de materiales y objetos, y la idea de involucrar actores y objetos en el trabajo performático ya apareció a principios del siglo xx. El teatro de la Bauhaus experimentó con la escenificación que mezclaba teatro no verbal, danza y el teatro de objetos (Schlemmer, 1971). Posteriormente, el teatro físico-visual con objetos se sofisticó con compañías como la Mummenschanz, a título de ejemplo, que a partir de 1972 transformaron objetos cotidianos en formas abstractas, máscaras imposibles y criaturas fantásticas.

Dentro de las posibilidades de los alumnos, esta transformación es la que se busca en las sesiones de expresión corporal, y una pica puede convertirse en una escoba, una guitarra electrónica o un catalejo, mientras que un trozo de tela puede transportar al alumno a tiempos insospechados. Schinca (2002) propone diferentes fases en este trabajo, que van desde la vivencia del objeto, en la que el alumno se relaciona con él a través de sus sentidos; la integración del objeto en el movimiento, ya que éste puede sugerir los movimientos y su cualidad; la identificación con el objeto, en la que el alumno aprende de él hasta que el cuerpo pueda incluso prescindir del mismo; y la comunicación con el objeto.

El concepto de objeto se amplía de forma infinita en esta disciplina, e incluso pueden clasificarse, tal y como proponen Motos, Aranda y García (2001). Estos autores distinguen los objetos reales, en función de si se utilizan con su auténtica funcionalidad (probablemente la fase de la vivencia del objeto se basará en el uso de este tipo), entre objetos de transformación, que pierden su funcionalidad para adquirir un nuevo uso, objetos de identificación, cuando el alumno adquiere la identidad del objeto, objetos imaginarios y objetos simbólicos.

Comentarios finales y conclusiones

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la expresión corporal tiene aspectos en común con las diferentes estrategias utilizadas para la creación coreográfica en la danza. Las últimas tendencias coreográficas no pueden separarse de las innovaciones tecnológicas, experimentando con las técnicas visuales, la sincronización o superposición de la realidad con lo virtual, el sonido electrónico generado por mecanismos que pueden involucrar a los mismos bailarines en el escenario, y todo aquello que la creatividad de los coreógrafos pueda dar de sí. Quizá en un futuro no muy lejano la didáctica de la expresión corporal también se verá influida por esta tendencia, y técnicas de registro audiovisual y *softwares* específicos lleguen a ser elementos habituales de interacción en las clases prácticas de la expresión corporal.

En este artículo nos hemos centrado en la importancia de la consigna docente y su relación con la composición coreográfica, pero también es importante destacar que otro punto clave de la didáctica de la expresión corporal recae en la necesidad de la reflexión y el pensamiento crítico. Las sesiones de expresión corporal suelen finalizar con tareas que focalizan la atención en la reflexión sobre la práctica y que generalmente suelen comunicarse de forma verbal. Cabe destacar que esta fase también la proponen los pedagogos de la creación coreográfica, ya que consideran que la exploración del movimiento y de las tendencias creativas no es suficiente para generar composiciones coreográficas (Lavender y Predock-Linell, 2001). Queremos sugerir que junto a la elección de las consignas docentes que promuevan la creación en materia de lenguaje corporal y coreográfico, es necesario un proceso de reflexión y crítica, oral y escrita, del trabajo realizado.

Referencias bibliográficas

- ABAD, A. (2004): *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid. Alianza Editorial.
- ARTEAGA, M. (2003): *Fundamentos de la expresión corporal. Ámbito pedagógico*. Grupo Editorial Universitario.
- BALES, M. (2006): «Body, effort, and space. A framework for use in teaching», en *Journal of Dance Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 72-77.
- BUEKERS, M. J.; MONTAGNE, G.; LAURENT, M. (1999): «Is the player in control, or is the control somewhere out of the player?». *International Journal of Sport Psychology*, núm. 30, pp. 490-506.
- CASTAÑER, M. (2000): *Expresión corporal y danza*. Barcelona. Inde.
- (2001): «El cuerpo: gesto y mensaje no-verbal». *Tándem*, núm. 3, pp. 39-49.
- CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. (2006): *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Lérida. UdL
- CLARK-RAPLEY, E. (1999): «Dancing bodies: moving beyond Marxian views of human activity, relations and consciousness». *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 29, núm. 2, pp. 89-108.
- DAVENPORT, D. (2006): «Building a dance composition course. An act of creativity». *Journal of Dance Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 25-32.
- DUNCAN, I. (2005): *Bailando en la oscuridad*. Madrid. JC Clementine.
- FOERSTER, H. von. (1976): «Sobre sistemas autoorganizados y sus contornos». *Epistemología de la Comunicación*, núm. 17, pp. 187-215.
- GUILFORD, J.P. (1950): «Creativity». *American Psychologist*, núm. 5, pp. 444 - 454.
- HODES, S. (1998): *A map of making dances*. Nueva York. Ardsley House Publishers.
- HODGES, N.J.; FRANKS, I.M. (2002): «Modelling...». *Journal of Sports Science*, núm. 20(10), pp. 793-811.

- KALMAR, D. (2005): *¿qué es la expresión corporal?* Buenos Aires. Lumen.
- KALTERBRUNNER, T. (2004): *Contact Improvisation*. Oxford. Meyer und Meyer.
- KELSO, J.A.S. (1999): *Dynamic Patterns*. Cambridge, MA. Massachusetts Institute of Technology.
- LAVENDER, L.; PREDOCK-LINNELL, J. (2001): «From Improvisation to Choreography: the critical bridge». *Research in dance education*, vol. 2, núm. 2, pp. 195-209.
- LOBO, Y.B.; WINSLER, A. (2006): «The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers». *Social Development*, vol. 15, núm. 3, pp. 501-519.
- MAC DONALD, C.J. (1991): «Creative dance in elementary schools: A theoretical and Practical Justification». *Canadian Journal of Education*, vol. 16, núm. 4, pp. 434-441.
- MARTÍNEZ, M. (1986): *Inteligencia y educación*. Barcelona. PPU.
- MATEU, M.; DURAN, C.; TROGUET, M. (1992): *1.000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión -Bloque 1*. Barcelona. Paidotribo.
- MORGENROTH, J. (2006): «Contemporary Choreographers as models for teaching composition». *Journal of Dance Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 19-24.
- MOTOS, T.; ARANDA, T.; GARCÍA, L. (2001): *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real. Ñaque.
- NOVACK, C. (1990): *Sharing the dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison. University of Wisconsin Press.
- ORTIZ, M. (2002): *Expresión corporal: una propuesta para el docenteado de educación física*. Granada. Grupo Editor Universitario.
- PAXTON, S. (1997): «Contact Improvisation views. Round up», en *Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook*. Massachusetts. Contact Editions.
- RIERA, J. (2005): *Las habilidades en el deporte*. Barcelona. Inde publicaciones.
- SCHINCA, M. (2002): *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona. CISSPRAXIS.
- SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L.; MOLNÁR, F. (1971): *The theatre of the Bauhaus*. Middletown. Walter Gropius.
- STOKOE, P. (1978): *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires. Ricordi.
- TORRENTS, C.; BALAGUÉ, N. (2007): «Repercusiones de la teoría de los sistemas dinámicos en el estudio de la motricidad humana». *Apunts*, núm. 87, pp. 7-13.
- WHITTIER, C. (2006): «Laban Movement Analysis approach to classical ballet pedagogy». *Journal of Dance Education*, vol. 6, núm. 4, pp. 124-133.

Dirección
de contacto

Marta Castañer
INEFC. Lleida
mcastaner@inefc.es

Este artículo fue recibido por *Tándem. Didáctica de la Educación Física* en enero de 2008 y aceptado para su publicación en mayo de 2008.