



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

*La creación de la Expresión Corporal en la escuela:
Propuesta de intervención e investigación*

Jimena Alejandra Martínez Fazzio

C.I: 4.886.049-6

Tutor: Andrés Granese

Revisora: Sylvia Montañez

Montevideo, Octubre 2020

*“Como humanas son estas líneas que,
como un mensaje en una botella,
serán lanzadas impresas para generar huellas
y ecos quien sabe en quienes y cuándo.
Huellas que desplazarán sentidos”*

Carlos Trosmán

Índice

Agradecimientos.....	1
Resumen.....	2
1- Introducción.....	3
2- Contextualización.....	5
3- Pertinencia y relevancia de la intervención a nivel teórico-técnico y social.....	6
4- Antecedentes.....	7
4.1- Organismos e instituciones nacionales e internacionales.....	10
5- Marco Conceptual.....	13
5.1- Pensando el Cuerpo.....	13
5.2- Creatividad y Educación por el Arte.....	17
5.3- Expresión Corporal.....	19
6- Metodología.....	21
6.1- Estrategia de Investigación Cualitativa.....	21
6.2- Cartografía: Acontecimiento y Experiencia.....	24
7- Objetivos.....	28
7.1- Objetivo General.....	28
7.2- Objetivos Específicos.....	28
8- Problema de investigación- intervención: Creación- Invención Expresión Corporal en la escuela.....	28
9- Preguntas- Problema.....	29
10- Cronograma de ejecución.....	29
11- Análisis de la implicación del estudiante.....	30
12- Consideraciones éticas.....	32
13- Resultados esperados.....	34
14- Consideraciones finales.....	34

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi familia que me ha apoyado incondicionalmente desde que tengo memoria. Gracias por acompañarme en este proceso formativo, por sostenerme y confiar en mis proyectos y elecciones. Gracias por haber fomentado y estimulado el interés por la creatividad, el arte y la expresión desde niña. Escribiendo en este preciso momento recuerdo varios momentos de disfraces, danza, canto y pintura. Particularmente estar atravesando este momento de cierre de la formación, me ha hecho valorar aún más el esfuerzo, la dedicación, el sostén y, sobre todo, el amor que me han brindado día a día para que construya mi vida de la forma que sienta hacer con autenticidad.

Agradezco a mis hermanas de la vida que hacen de mi vida un camino con un apoyo, compañía y amor increíble, donde me hacen crecer muchísimo como persona y futura profesional, ¡las admiro y me inspiran diariamente!

Agradezco a las amistades y vínculos que a lo largo de estos años se han construido. Me han dejado grandes enseñanzas con múltiples miradas, intereses y perspectivas, porque la diversidad nos enriquece. Muchas anécdotas me llevo conmigo de risas, debates, mates, charlas, estudios y trabajos grupales.

Agradezco a Andrés, por haber confiado desde un primer momento en este proyecto y en mí. Gracias porque, a pesar de la situación pandémica mundial que estamos atravesando, estuviste durante todo el proceso a disposición. Gracias por el construir y pensar juntos, así como por compartirme vivencias y conocimientos que me han motivado a continuar profundizando en ciertas temáticas.

Gracias a la Facultad de Psicología y a todos los docentes, educadores, talleristas y maestros que la vida misma me cruzó en el camino, por haber dejado huellas y ecos resonando en mí. Me han dejado grandes enseñanzas, principalmente en relación al hecho de acercarme a conocer modalidades pedagógicas alternativas a las tradicionales, a la vez que en relación a la importancia de trabajar desde el corazón.

Resumen

El presente proyecto propone una intervención-investigación sobre la Expresión Corporal en el ámbito educativo público de primaria, desarrollándose en una escuela específica de Montevideo. Se plantean las nociones de Cuerpo, Creatividad, Educación por el Arte y Expresión Corporal como ejes centrales para abordarlo. Asimismo, resulta pertinente mencionar que es empleado el término Infancias para hacer referencia a las pluralidades y singularidades de los niños y las niñas.

La estrategia metodológica seleccionada para el mismo es la Cartografía.

Palabras clave: Intervención- Investigación, Expresión Corporal, Educación Primaria, Cartografía.

Summary

This project proposes an intervention-research on Body Expression in the public primary education environment, taking place in a specific school in Montevideo. The notions of Body, Creativity, Education through Art and Body Expression are raised as central axes to address it. Likewise, it is pertinent to mention that the term Childhood is used to refer to the pluralities and singularities of boys and girls.

The methodological strategy selected is Cartography.

Keywords: Intervention- Research, Body Expression, Primary Education, Cartography.

1- Introducción

El presente pre proyecto se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, Universidad de la República. El mismo, surge del interés personal por vincular la Psicología con el arte, la expresión, el movimiento, el cuerpo, la creatividad y las infancias, siendo la Expresión Corporal un vehículo posible para ello. Asimismo, debido a dicho interés, tanto a lo largo de la formación universitaria como en otros espacios, he venido participando de varios talleres, seminarios y cursos que trabajaran estas temáticas.

Por lo destacado hasta entonces, el proyecto que se propone a continuación pretende reflexionar e indagar, a través de la cartografía, sobre las múltiples dimensiones que se conjugan en el desarrollo del espacio de Expresión Corporal, centrándose en una escuela específica de Montevideo, con el objetivo de generar nuevas interrogantes que nos fuercen a pensar, a cuestionar para crear.

En cuanto a la estructura del proyecto, el lector se encontrará con múltiples capítulos. Por un lado, hallará la contextualización del proyecto, haciendo alusión a quién se encuentra dirigido el mismo, en qué lugar y cuándo se desarrollará. Seguidamente, se considerará la relevancia y pertinencia a nivel teórico-técnico y social de la intervención. En el cuarto capítulo, aparecerá una revisión de antecedentes, indagando de esta manera en diversas producciones teóricas e investigaciones creadas desde múltiples disciplinas y territorios, apareciendo en un primer momento aquellas que fueron llevadas a cabo en Uruguay y luego a nivel regional e internacional. Además, dentro del mismo capítulo, aparecerá un apartado donde se describirán algunos organismos e instituciones nacionales e internacionales que han generado improntas y avances en lo que refiere a la educación artística y, dentro de ella a la Expresión Corporal.

Asimismo, en el quinto capítulo titulado Marco Conceptual, se reflexionará sobre tres núcleos centrales del trabajo, apareciendo las nociones de Cuerpo; Creatividad y Educación por el Arte; y, por último, pero no menos importante, la Expresión Corporal. En el primero mencionado, si bien se hará alusión a varios autores, un importante referente será Carlos Trosman (2013), psicólogo social corporalista argentino, quien realiza grandes aportes sobre cómo puede ser pensada la noción de Cuerpo, así como también presenta cierta contextualización histórica del mismo, relacionándolo a su vez con las infancias. En el segundo subtítulo, aparecerá una interrogante en relación al lugar que debería tener el arte y

la creatividad en la educación de niños y niñas, siendo mencionado Herbert Read al ser quien profundiza acerca de la Educación por el Arte, destacando que este último debería ser la base de la educación al desplegar tanto el área sensible, creativa, imaginativa y social, como al potenciar la salud psíquica y física (Ruiz, 2000). En lo que refiere a la Expresión Corporal, se realizará un breve recorrido histórico de su surgimiento en el Río de la Plata, principalmente a través de los desarrollos de Patricia Stokoe (1967). A su vez, se hará alusión al desarrollo de la misma en Uruguay, precisamente en las escuelas públicas de primaria, considerando y reflexionando sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria [ANEP-CEP], 2008). Asimismo, se reflexionará sobre las dimensiones de lo instituido e instituyente (Castoriadis, 2008), así como sobre el rol del guía en los espacios de Expresión Corporal (Penchansky, 2009).

En el siguiente capítulo, se manifestarán los objetivos del proyecto, tanto el general como los específicos. Luego, aparecerá la Metodología que se empleará, desarrollando la Estrategia de Investigación Cualitativa, centrándose en los planteos de Irene Vasilachis (2006). A su vez, allí se mencionarán las técnicas pertinentes sugeridas: análisis de documentos y entrevistas. En otro subtítulo dentro del capítulo mencionado, se desarrollará la Cartografía en tanto método transversal, reflexionando sobre cómo pensar la realidad, cómo intervenir, entre otras cuestiones, enfocándose fundamentalmente en las nociones de Acontecimiento y Experiencia. Para ello, se mencionarán diversos autores relevantes, tales como Javier Rey y Andrés Granese (2019), Passos, Kastrup y Escóssia (2009), entre otros.

Próximamente, se presentará un cronograma de ejecución del proyecto, delimitando actividades posibles enmarcadas en cierta dimensión temporal, la cual abarcará desde febrero a diciembre del año 2021. Por otra parte, el noveno capítulo analizará la implicación de la estudiante en cuanto a la elección de la temática y al proyecto en general, haciendo referencia a ciertos intereses y recorridos realizados hasta el momento. Luego, se mencionarán las consideraciones éticas, siendo fundamental poder pensar cierto posicionamiento ético, estético y político de quien investiga e interviene, a la vez que se considera de primordial referencia el Código de Ética Profesional del Psicólogo (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay [CPU], Sociedad de Psicología del Uruguay [SPU], Universidad de la República, Facultad de Psicología [Udelar-FP], Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología [UCUDAL-FP], 2001). Aún más, en el onceavo capítulo aparecerán los resultados esperados, así como las acciones y publicaciones que se

sugerirán realizar una vez finalizada la escritura. Por último, el lector encontrará algunas consideraciones finales en relación a lo propuesto hasta entonces.

2- Contextualización

Para contextualizar el presente pre proyecto, la población a la que se encuentra dirigida es a niños y niñas pertenecientes a una determinada escuela pública de Montevideo. Se selecciona el término Infancias para hacer alusión a “la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente” (Baquiro, 2012, p.74). Se trata de una etapa crucial y vital en la vida de cada persona, siendo cada niño y niña un ser único y singular, un sujeto de derecho donde, tal como se declara en la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989), “los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (p.6). Asimismo, como se expresa en el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2016):

Invertir en estas etapas del ciclo de vida es clave, ya que son períodos críticos en los que tienen lugar diversos procesos neurofisiológicos de configuración de las conexiones neuronales y de las funciones cerebrales, así como también de procesos psicosociales y evolutivos significativos para la vida. (p.32).

Por otra parte, habiendo realizado una vasta revisión de antecedentes de producciones teóricas e investigaciones tanto en Uruguay como a nivel regional e internacional, se puede observar que se encuentra un mayor desarrollo y énfasis en la educación en primera infancia en lo que refiere a la Expresión Corporal. Debido a ello, se optó por investigar e intervenir con niños y niñas de primaria, con el objetivo de indagar en este campo no tan explorado.

En cuanto al lugar donde se pretender realizar este trabajo, se recomienda la elección de una escuela en Montevideo seleccionada por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Tal como aparece en la página web de la Administración Nacional de Educación Pública (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008), dicha Dirección es:

encargada de la formulación y evaluación de las políticas y estrategias vinculadas con el cumplimiento de los objetivos estratégicos del ente en su dimensión educativa, de

la orientación general a que deberán ajustarse los planes y programas de estudios; del asesoramiento educativo en la formulación de los Proyectos Presupuestales y rendiciones de Cuentas; y de la programación, seguimiento y evaluación de las actividades. (párr. 1).

En relación al último punto, y entendiendo que este trabajo tiene que ver con un proyecto que pretende intervenir e investigar sobre una de las actividades artísticas educativas que se desarrollan dentro de ANEP, específicamente la Expresión Corporal, considero que es pertinente contactar con algún miembro de dicha Dirección para seleccionar la escuela.

Para finalizar, en lo que respecta al proceso y tiempo que durará la intervención e investigación, la propuesta se llevará a cabo desde febrero a diciembre del año 2021, considerando que durante este período se desarrollará el transcurso escolar anual. Cabe destacar que, debido a la pandemia acontecida a nivel mundial, se llevarán a cabo cercanamente a la fecha de la materialización del proyecto, ciertas adaptaciones que tengan en consideración los protocolos que se establezcan por el Ministerio de Salud Pública en ese entonces en el sistema educativo.

3- Pertinencia y relevancia de la intervención a nivel teórico-técnico y social

En cuanto a la pertinencia de la presente propuesta, se debe en relación a varios puntos. Por un lado, en lo que hace referencia a la Expresión Corporal, eje central del presente trabajo, al prácticamente no aparecer investigaciones que indaguen en lo que acontece en los espacios creados desde entonces en el ámbito público de primaria en Uruguay, se trata de una problemática académicamente novedosa y socialmente pertinente cuya relevancia puede contribuir a generar y producir nuevos conocimientos, a la vez que puede brindar ciertos aportes para políticas públicas educativas y sociales.

A su vez, habiendo dialogado con varias maestras que trabajan en diversas escuelas, hacen alusión a que solamente algunas de ellas presentan dicha incorporación, no siendo algo, por ende, que se esté aplicando en todas las instituciones públicas de primaria. Sin embargo, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEP, 2008) se explicita que

se pretende que las prácticas educativas tengan cierto carácter universal, es decir, que se apliquen en todos los centros, tanto en jardines de infantes como escuelas públicas y colegios privados habilitados. Debido a ello, parecería haber un vacío en el que es necesario indagar, en función de explorar, pensar y reflexionar sobre las posibilidades que puede brindar dicho curso en los niños y niñas, siendo la psicología una potencialidad para generar significativos aportes. La misma, nos permite problematizar, conocer y comprender algunos de los sentidos, afectos, significados, modos de relacionamiento, percepciones y concepciones que prevalecen, generando conocimiento académico, científico y social relevante.

4- Antecedentes

Para comenzar el siguiente capítulo, se plantean diversas investigaciones y producciones teóricas preexistentes a este trabajo, provenientes de múltiples disciplinas, localidades y territorialidades. Al principio se destacarán las producciones a nivel nacional y, luego, se continuará con aquellas regionales e internacionales.

En primer lugar, cabe destacar que dentro de Uruguay existen escasas producciones académicas en relación al tema elegido. Igualmente, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República cuenta con algunas, entre la cual se encuentra el Trabajo final de Grado de Belén Frugoni (2017), titulado “Expresión Corporal una herramienta para el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social”, el cual aporta contenidos sumamente relevantes, principalmente al plantear a la Expresión Corporal como actividad artística y técnica expresiva que, entre otros efectos, permite encontrar soluciones más favorables a los conflictos de la cotidianeidad. A su vez, el Trabajo Final de Grado de Florencia Freiria (2016), “Educar con el cuerpo/ Pensar en movimiento: La danza dentro del ámbito educativo” trata de una monografía que hace hincapié en reflexionar sobre la danza en la institución educativa primaria. Se centra en la consideración del sujeto desde su integralidad, proponiendo a la vez nuevos modos de educar desde y con el cuerpo. Además, problematiza la noción de cuerpo, así como su vinculación con el dispositivo escolar en tanto productor de subjetividad. Asimismo, una investigación pertinente en este ámbito es la que realiza Laura Valle Lisboa (2016) en su tesis presentada para el Magíster en Psicología Social, denominada “La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el liceo Mario Benedetti de Montevideo”, desarrollándose

desde junio a diciembre del año 2014 a un grupo de jóvenes de entre 17 y 19 años. Si bien la misma se llevó a cabo en un liceo y no en primaria, resultan de gran importancia las conceptualizaciones y problematizaciones que realiza en relación a la experiencia artística y corporal en la educación, centrándose en considerar la danza como posibilidad de provocar cambios en los modos de percibir y conocer la realidad, en relación al sujeto consigo mismo, con su cuerpo y con los otros, integrando lo afectivo y lo cognitivo. El objetivo de dicha investigación fue explorar las diferentes experiencias y sentidos de las y los jóvenes con respecto a la enseñanza de Expresión Corporal y Danza. Algunos de los aprendizajes significativos que presentó dicha investigación etnográfica fueron el incremento del conocimiento cultural que generó el curso en los jóvenes, así como la importancia de que la profesora vinculara los contenidos de la danza con situaciones de la vida cotidiana.

Adicionalmente, otro trabajo investigativo relevante que se encuentra dentro de la Universidad de la República de nuestro país, específicamente en la formación de la Licenciatura en Educación Física (ISEF), es la que lleva a cabo un grupo de estudiantes en el año 2015, cuyo nombre es “Expresión Corporal y Danza en el Bachillerato Artístico. Un cuerpo con historia” (Arigón, Calo, Lacoste y Mato, 2015). Su objetivo fue investigar y conocer las experiencias de la asignatura Expresión Artística-Danza, implementada desde el año 2007, centrándose principalmente en los conceptos de Cuerpo y Técnica. Dicha asignatura se encuentra dentro del bachillerato Arte y Expresión. El trabajo se realizó a través de una metodología cualitativa, recolectando los datos mediante entrevistas, observaciones simples y análisis de datos. Algunas de sus conclusiones fueron que, si bien en dicha asignatura persistía cierta concepción moderna dual del cuerpo, planteando lo físico por un lado y lo emocional por otro, igualmente aparecían rasgos provenientes tanto de la Danza Contemporánea como de la Expresión Corporal. Estas últimas plantean cierta noción de cuerpo como unidad, comprendiendo lo físico, psicológico, expresivo y cognitivo como parte de un todo que se retroalimenta. A su vez, se podía observar la consideración de la Técnica como herramienta para resignificar el cuerpo, generar emociones, críticas y reflexiones que incitaran la creatividad. En cuanto a la relación entre Técnica y Cuerpo se mostró como algo en constante cambio y en espiral, rompiendo con la idea de linealidad y finitud (Arigón et al., 2015).

Por otra parte, en nuestro país vecino, Argentina, Patricia Stokoe, bailarina, pedagoga y coreógrafa, resulta una referente de gran importancia al ser la creadora de la Expresión Corporal-Danza en dicho país, habiendo escrito diversos libros. Dentro de los mismos, se encuentra “La expresión corporal y el niño” (Stokoe, 1967). Allí, reivindica el papel de la Expresión Corporal dentro del ámbito educativo escolar, dado que considera que se encuentra poco valorado. Por ello, plantea una metodología de trabajo basada en cierta concepción ética

del cuerpo y filosofía de la Educación Por el Arte, centrándose en la concientización del cuerpo, la exploración del movimiento y la creatividad. A su vez, existe una investigación creada por Nora Elichiry y Mariela Regatky (2010), denominada “Aproximación a la educación artística en la escuela”, en la cual se analiza el sentido de las actividades donde, tomando como referencia experiencias desarrolladas en una escuela pública del barrio de Lugano a niños y niñas de sexto y séptimo año, se promovían lenguajes artísticos tales como la expresión corporal, la plástica, entre otros. Allí, plantean la importancia de los mismos dado que constituyen sistemas simbólicos culturales que habilitan posibilidades de expresión y comunicación. Siguiendo esta línea, concluyen caracterizando a “las actividades artísticas como potenciadoras de otros modos de sentir, pensar, actuar y experimentar” (Elichiry y Regatky, 2010, p.133).

A nivel internacional, un antecedente significativo es la investigación llevada a cabo en el año 2017 en la Universidad de Murcia, España, titulada “La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato” (Conesa-Ros y Angosto, 2017). Su objetivo fue conocer si los docentes de la asignatura Educación Física en Secundaria y Bachillerato trabajaban los contenidos establecidos relacionados con la Expresión Corporal-Danza y en caso que no lo hicieran, analizar los motivos y variables que incidieran en ello. Algunos de los resultados que obtuvieron fueron que entre un 9% y 27% de los profesores consideraron que transmitían todos los contenidos que manifiesta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada en el año 2013. En cuanto a aquellos que no enseñaron alguno/s contenidos de expresión corporal, se mostró que la principal razón se dio debido a la falta de tiempo en el calendario escolar (33%), seguido por la falta de conocimiento y preparación de los contenidos (33%), falta de materiales o instalaciones (7%) y, por último, debido a que no consideraban el material prioritario (7%). Asimismo, plantearon que los contenidos que más se suelen transmitir son aquellos aspectos de la expresión corporal más generales como el movimiento, los gestos o composiciones coreográficas, ya que se sentían más cómodos y preparados que con respecto a aquellos que implican expresiones de emociones y sentimientos, prácticas de danza e inteligencia emocional. A su vez, se hizo énfasis en que las docentes mujeres tenían un mayor grado de integración de la Expresión Corporal en el curso que los docentes hombres, así como aquellos con experiencia media eran los que tenían mayor grado de implementación, mostrando así la diferencia en cuanto al género y experiencia. Por último, se pudo observar que los contenidos de Expresión Corporal presentaban una menor frecuencia de trabajo y dedicación temporal en educación primaria y secundaria respecto a otros, como la sección de “condición física y salud” o “juegos y deportes” (Conesa-Ros y Angosto, 2017).

Para finalizar, resulta pertinente mencionar que, en el mismo país, Laura Luesia y Martín Romero (2016) desarrollan la siguiente investigación: “Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria”, Universidad de Zaragoza. La misma, se desarrolló con niños de entre 8 y 9 años durante los meses de abril y mayo del curso 2009-2010 que asisten al colegio Jesús María de Zaragoza. Su objetivo trató de la indagación de las emociones de los mismos desde la perspectiva de la Educación Física, especificándose en el programa de Expresión Corporal. Dicho programa se centró en el desarrollo de competencias, conciencia y regulación emocional. A modo de ejemplo, algunos de los resultados que obtuvieron fueron que la mayoría de los alumnos orientaron sus respuestas emocionales en el ámbito de la escuela, pasando a segundo plano la familia. Además, manifestaron sentir más vergüenza cuando interactúan con el medio u otras personas que en situaciones en las que no interactúan con un otro, a la vez que cuando piensan en emociones agradables para transmitir a los demás, suelen hacerlo adoptando una actitud pasiva en vez de activa. Asimismo, al expresar reflexiones sobre sus estados emocionales, optaron por situaciones donde había cierta interacción con un otro. También plantearon que casi el total de ellos, al pensar en una acción que les generara enfado, solía intervenir el contacto corporal con el otro, al igual que expresaron reaccionar de manera negativa ante situaciones de esta índole, observando que cuando sucedían, su reacción producía repercusiones negativas en el otro.

Vistos dichos antecedentes, se destaca la importancia de la Expresión Corporal en tanto permite posibilidades de expresión, movimiento, creatividad, concientización del cuerpo y comunicación, así como también fomenta crear nuevas estrategias para resolver conflictos que acontecen en la vida cotidiana de los sujetos. Asimismo, se observa la dificultad de su implementación en los ámbitos educativos, sea por motivos de tiempos, formación, recursos, entre otros factores, por lo que resulta relevante continuar indagando y profundizando en la temática.

4.1- Organismos e instituciones nacionales e internacionales

En el apartado a continuación, se hace alusión a los organismos e instituciones que aluden a la Educación Artística y, dentro de ella a la Expresión Corporal, tanto en nuestro país como a nivel regional.

Por un lado, específicamente en relación al sistema educativo público uruguayo, desde el año 2005 al 2007 se crea el Debate Educativo impulsado por la Comisión Asesora de Educación y Arte (Ministerio de Educación y Cultura, Comisión de Educación y Arte, 2007). Allí, se hace hincapié en que la educación artística debe ser un pilar fundamental en la currícula del S.XXI para una educación integral del ser humano. Se comprende a la educación integral en tanto desarrollo de la creatividad, sensibilidad, percepción e intuición.

Otro hecho significativo es que, en el año 2008, se crea y aprueba la Ley de Educación N°18.437 en Uruguay, declarando que el Sistema Nacional de Educación debe contemplar, entre otras cosas, la educación artística. Ello ha implicado tanto el reconocimiento de esta última, como también la exigencia del cumplimiento del derecho a una educación integral, al haber pasado a estar dentro del marco normativo. Dicha ley, específicamente en el Artículo 40, expresa:

La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los distintos lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano. (Uruguay, 2008, art.40).

Asimismo, la Administración Nacional de Educación Primaria y el Consejo de Educación Primaria (ANEP y CEP) en el mismo año, crean el Programa de Educación Inicial y Primaria el cual rige hasta la actualidad. En el mismo, se incluye el área de Conocimiento Artístico, habiendo dentro de esta sección un apartado donde se desarrolla la Expresión Corporal. Resulta importante mencionar la consideración del arte en tanto construcción y producción cultural del hombre, no siendo algo neutro ni universal su significación e interpretación, sino múltiple y singular. A su vez, señala que la enseñanza debe fomentar en el niño el desarrollo de una expresión propia, libre, singular y creativa, a la vez que debe poder comunicarse a través de diversos lenguajes artísticos, tanto sus sentimientos y pensamientos como experiencias. La Expresión Corporal es definida de la siguiente manera: “es el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo” (ANEP-CEP, 2008, p.74). Igualmente, la enseñanza de la misma también se encuentra incluida dentro del área de Conocimiento Corporal, haciendo alusión a que “la expresión corporal a lo largo de la historia ha ocupado diferentes lugares en la educación física, acompañando los vaivenes culturales de cada época” (ANEP-CEP, 2008, p.240). En relación a ello, se expresa que su enseñanza permite el desarrollo de la conciencia corporal, así como de ciertas habilidades

motrices básicas y sociales, siendo de gran importancia el desarrollo de lo expresivo y creativo en el niño/a.

Aún más, ANEP crea el proyecto Proyecto transversal de Innovación Educativa (Administración Nacional de Educación Pública, ProArte [ANEP-ProArte], s.f.). El mismo se alinea a lo planteado en la Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2008) previamente mencionada, dado que su principal objetivo es expandir y fortalecer la experiencia artística y creativa estudiantil, teniendo un gran énfasis en los procesos y no tanto en los resultados.

Por otra parte, a nivel internacional, es importante destacar la creación del tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño elaborado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989), donde se manifiesta que “la aceptación de la Convención por parte de un número tan elevado de países ha reforzado el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo” (p.6). En relación a las actividades artísticas, el Artículo 31 expresa que el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.

Asimismo, en el año 2005 en Colombia, tiene lugar la conferencia denominada “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, declarando que los miembros de América Latina y el Caribe deberán fomentar una educación artística de calidad para todos y todas, promoviendo y desarrollando su sensibilidad y capacidad creativa (MEC, 2007).

Otro hecho relevante a mencionar es que en el año 2006, en la conferencia que se lleva a cabo en Lisboa por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se crea la Hoja de Ruta para la Educación Artística, cuyo objetivo es introducir, promover y generar contribuciones para la educación artística en los entornos de aprendizaje, centrándose en su papel vital para una mejora de calidad de la educación, dado que potencia el desarrollo de las competencias cognitivas y sociales, el fomento del pensamiento innovador y la creatividad y la estimulación de comportamientos y valores básicos para la tolerancia social y la celebración de la diversidad. Además, parte de la consideración de la educación artística en tanto derecho universal para todos los individuos, siendo el desarrollo creativo y cultural componentes básicos de una educación integral (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2006).

En base a lo expuesto hasta entonces, se puede observar que la Expresión Corporal ha venido obteniendo un lugar de mayor importancia en cuanto a políticas educativas y

normativas, tanto en Uruguay como a nivel regional. Igualmente, como ya fue destacado, aún continúan existiendo escasas investigaciones y producciones académicas respecto a este tema, fundamentalmente en relación al ámbito escolar, siendo a su vez generalmente vinculadas a la Educación Física. A raíz de ello, surgen múltiples interrogantes acerca de las implicancias que tiene la Expresión Corporal en la educación formal escolar, dado que antes era la Educación Física la única práctica corporal institucionalizada. ¿Qué efectos se generan? ¿Acaso un nuevo concepto de cuerpo está emergiendo en el ámbito formal escolar para que se abra el campo de posibilidades? ¿Acaso un nuevo concepto de educación?

5- Marco Conceptual

En el siguiente desarrollo teórico, se presentarán diversas conceptualizaciones de múltiples nociones y conceptos, dando lugar a conocer y comprender una manera posible, dentro de otras tantas pluralidades, de pensar y reflexionar sobre la temática del presente Trabajo Final de Grado. No se trata de algo lineal, sino que aparecen recursividades e interrogantes que han ido emergiendo a partir de lecturas y vivencias. Para ello, aparecerán conceptos provenientes de varias disciplinas, como la Psicología, Antropología, Danza y Filosofía, mostrando de esta manera el campo transversal que diagrama dicha problematización.

5.1- Pensando el Cuerpo

*“Al cuerpo no hay que disciplinarlo sino escucharlo,
los recursos de comunicación no deben limitarse a la palabra,
el cuerpo es un misterio a cartografiar,
más que un instrumento que debe domesticarse”.*

Carlos Trosman

En primer lugar, resulta pertinente mencionar que la elección del verbo en gerundio “Pensando”, el cual aparece en este subtítulo, se da debido a que representa la acción en permanente movimiento. En segundo lugar, cabe destacar que el objetivo de dicho subtítulo

es la consideración de la noción de Cuerpo, dado que, como se mencionó anteriormente, es uno de los ejes centrales del presente Trabajo Final de Grado.

Para comenzar, acontecen múltiples preguntas en torno al Cuerpo, ¿Qué se entiende por cuerpo? ¿Cómo puede ser pensado? Carlos Trosman (2013), psicólogo social corporalista argentino, destaca que no existe una definición unívoca del mismo, sino que se trata de un constructo socio-histórico en movimiento, abriéndose a pluralidades de sentidos, lo que posibilita a la vez multiplicidades de miradas. Cuerpo en tanto territorio, borde, límite difuso entre el mundo interno y el mundo externo, como frontera entre el adentro y afuera, tratándose de un campo transversal y transdisciplinar, por lo que no puede ser capturado en su totalidad, trascendiendo las fragmentaciones de las técnicas y ciencias. Asimismo, plantea que el Cuerpo nos da conciencia de tres aspectos: el tiempo, la finitud y la singularidad. Además, al ser una construcción socio-histórica, dependiendo del momento histórico y social en que uno se encuentra, la concepción de Cuerpo que prevalece, repercutiendo y produciendo ciertas subjetividades. Estas últimas pueden ser pensadas como modos de vivir, relacionarse, pensar, sentir y actuar en el mundo, enmarcadas en un determinado contexto social e histórico, por lo cual Silvia Bleichmar (2006) expresa que la subjetividad "(...) se inscribe en los modos históricos de producción de sujetos (...)" (párr. 5). En relación a ello, Trosman (2013) realiza cierto recorrido histórico occidental de la consideración del Cuerpo cuyas influencias coexisten hasta la actualidad. Hace alusión al mismo como carne y pecado con el auge de la religión cristiana; como máquina a ser reparada, reemplazada o mejorada durante la Modernidad, primando cierta mirada biologicista; mientras que actualmente aparece principalmente como un negocio, en un contexto de auge de la publicidad a nivel mundial.

Siguiendo esta línea, Elina Matoso (2001) hace referencia a las diversas transformaciones que ha tenido la palabra Cuerpo a lo largo del tiempo, basadas en un pensamiento binario, dicotómico y polarizado: soma-psyque, cuerpo-alma, cuerpo-razón. Desde entonces, ha quedado depositado el mal y el pecado sobre el mismo. Sin embargo, él plantea que el trabajo corporal se inserta en el límite, en el filo entre el soma y la psyque, interconectando y relacionando estos dos bordes.

Asimismo, otra de las interrogantes de esta producción, gira en torno a cómo se construyen, forman y desarrollan los cuerpos infantiles dentro de las instituciones educativas. En relación a ello, retomando nuevamente a Trosman (2013) refiere a que, con el surgimiento de la escuela moderna, la cual continúa vigente hasta la contemporaneidad, aparece la prevalencia en el imaginario social de la creencia de que se aprende con el intelecto y se

juega con el cuerpo. Leticia Sarante y Valeria Yarzabal (2012), docentes de Expresión Corporal-Danza en Uruguay, coinciden en que, a medida que se avanza en el sistema educativo formal, la corporalidad va quedando fragmentada, marginada y recortada del trabajo de las aulas y del aprendizaje, debido a que la modalidad de trabajo se encuentra centrada en lo racional e intercambio verbal, existiendo por ello una cierta negación del cuerpo, el cual es cubierto, silenciado, uniformizado, protegido y negado al mismo tiempo.

Trosman (2013) destaca que lo mencionado previamente se encuentra reforzado por la construcción de un discurso hegemónico universal que prima en la sociedad, principalmente reproducida en los medios de comunicación, así como en los dispositivos médicos y escolares, que delimita, dicotomiza, fragmenta y separa lo normal de lo anormal, produciendo un tipo de cuerpo y un modelo de belleza hegemónico cuya centralidad está dada en el consumo, la competencia, el negocio, el rendimiento, la eficiencia y la inmediatez. Dicho discurso impone criterios estereotipados, homogeneizando a los sujetos, invisibilizando las multiplicidades, el dinamismo y movimiento inherente a la vida misma. Por ello, Gisela Untoiglich (2015) expresa, en el Prólogo del libro titulado "Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar", que aquellos niños que no se adaptan a aquello esperable en el dispositivo escolar tradicional, donde se les exige quedarse quietos y en silencio ante una lógica de inmediatez y sobreestimulación, suelen ser sometidos a la etiquetación, medicalización, diagnosticación y patologización, generando severas repercusiones psíquicas, físicas y emocionales en ellos.

Siguiendo esta línea en relación al cuerpo infantil, Pablo Scharagrodsky (2007), Doctor en Ciencias Sociales y Humanas en Argentina, plantea que, desde la Modernidad, en el dispositivo escolar se han diseñado prácticas, técnicas, normas, espacios y saberes que se aplicaron sobre el cuerpo, basándose en el disciplinamiento, orden, regulación y administración del cuerpo. Michel Foucault (2003), filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo francés, trabaja justamente la noción de disciplinamiento, donde a través del control y la vigilancia, "la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles"" (p.135), mientras que Gilles Deleuze (1999), plantea el cambio de la sociedad del disciplinamiento a la sociedad del control. Esta última se caracteriza por el control invisible y disperso, construyendo cuerpos obedientes y manipulables bajo cierto criterio de normalización, estigmatizando aquellos que se desvían del mismo. A modo de ejemplo, Scharagrodsky (2007) menciona la rutinización, la homogeneización, la vigilancia jerárquica del adulto, los exámenes y las sanciones normalizadoras como modos de separar, comparar, diferenciar, medir y regular lo normal de lo anormal. En otras palabras, posicionan al cuerpo infantil en un lugar de heteronomía, del no saber, construyendo sujetos dependientes, obedientes y dóciles.

Asimismo, resulta pertinente considerar la noción de dispositivo, con el objetivo de poder articularlo en relación a la institución escolar, operando igualmente en otros múltiples lugares. El mismo, es pensado por Foucault (citado por Agamben, 2011), en tanto:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (párr. 2).

De esta manera, no se encuentra el dispositivo como una forma definida o cerrada, sino que aparecen multilinealidades y multiplicidades en movimientos móviles y dinámicos. A su vez, el dispositivo, en tanto productor de subjetividad, cargado de relaciones de afectos, afecciones, pensamientos, posicionamientos y contenidos conceptuales, funciona en base a ciertos regímenes de enunciación y visibilidad en un determinado contexto socio-histórico, distribuyendo lo discursivo y enunciable, así como lo invisible, no discursivo y lo no dicho, produciendo ciertos modos de subjetivación. Dichos regímenes organizan las posibilidades de la experiencia en base a ciertas condiciones de posibilidad que se abren en el campo, estableciendo un criterio de lo normal en contraposición a lo desviado. A partir de lo destacado hasta entonces, surgen diversas preguntas. A modo de ejemplificación se menciona una de ellas: ¿Cómo y qué se produce en el encuentro entre un dispositivo escolar moderno, fuertemente anclado en el plano intelectual y racional, con otro dispositivo novedoso, donde prima la concepción de un cuerpo expresivo, singular, en movimiento?

Por otro lado, Suely Rolnik (2011), psicoanalista y doctorada en Psicología Social en Brasil, plantea otra interesante forma de pensar el cuerpo, planteando el término de “cuerpo vibrátil”, pensándolo en tanto campo de fuerzas e intensidades que hacen al ser en el mundo, teniendo el poder de vibración en las fuerzas del mismo. Considera que el cuerpo vibrátil, centrado en la capacidad del arte como experiencia afectiva, permite producir cambios en los modos de relacionarse con los otros, de expresarse, de generar invenciones de novedades, de posibles, pensando de esta manera al arte como oportunidad de transformación en múltiples dimensiones.

Desde otra perspectiva, Deleuze (1981), filósofo francés, trabaja sobre las consideraciones de otro filósofo, Spinoza, el cual plantea que el alma no es superior al cuerpo

y viceversa, sino que son ambos atributos y sustancias que se conciben como una sola y misma cosa. Con dicho abordaje, rompe y pone en cuestión la separación y fragmentación tradicional, proveniente desde la Antigua Grecia con Sócrates y Platón, entre mente y cuerpo. Asimismo, Spinoza define a este último en base a su potencia singular, desde el plano de la inmanencia y lógica del devenir, siendo necesaria la indagación de sus posibilidades. A su vez, menciona cierta diferenciación entre el plano de la trascendencia y de la inmanencia. El primero mencionado se caracteriza por la moral, basada en el bien y el mal, en el deber ser, en identidades y verdades fijas y trascendentales, así como en la universalidad y las esencias. Las mismas, separan al hombre de su potencia, ya que se construye como una máquina de coerción y control social. Spinoza, en cambio, plantea la inexistencia del Bien y el Mal, dado que todo se encuentra en un mismo plano. El plano de la inmanencia se basa en los afectos en tanto devenires y en la ética, la cual se pregunta por lo que puede un cuerpo, pudiendo ser los mismos afectados de diversas maneras, generando buenos o malos encuentros. En el primer caso, los cuerpos se compondrán, aumentando sus potencias, mientras que en el segundo se descompondrán, disminuyendolas (Deleuze, 1981). En otras palabras, la ética, tal como refiere Luis Gonçalves (2007), “convida a crear, pensar y hacer según lo que un cuerpo puede, de acuerdo con la potencia de la naturaleza que lo atraviesa” (p.1).

5.2 Creatividad y Educación por el Arte

“... lo que llamamos arte y que tratamos, demasiado superficialmente, como un adorno de la civilización, es realmente una actividad vital, una energía de los sentidos que debe convertir continuamente la muerta corriente de la materia en radiantes imágenes de vida”.

Herbert Read

El presente apartado destaca que tanto la creatividad como la Educación por el Arte resultan pilares de gran importancia a considerar en el presente trabajo, ya que sincronizan y van en relación y orientación con el mismo. Una de las interrogantes que surge es en relación al lugar que debería tener el arte y la creatividad en la educación de niños y niñas.

Haciendo alusión a lo mencionado hasta entonces, un dato no menor resulta que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI,

2014), en el año 2014, plantea que los niños y niñas suelen ser sometidos a una realidad donde sus manifestaciones expresivas se encuentran inhibidas. Por ello, se destaca lo primordial que es potenciar su expresividad y creatividad, incluso desde el momento de nacimiento, estimulando el autoconocimiento y la autoexpresión como forma de que tengan las herramientas para detectar los bloqueos ante las represiones y tabúes culturales que priman en el mundo adultocéntrico, así como de avivar su curiosidad, algo que suele ser rechazada en el ámbito educativo formal. En base a lo destacado hasta entonces, la OEI (2014) plantea el enriquecimiento tanto cognitivo como afectivo y emocional que produce, en el mundo educativo, integrar las artes de manera activa y participativa en las instituciones educativas, al permitir justamente el desarrollo de las potencialidades, de las sensibilidades a la vez que de la apropiación, valoración y comprensión del conocimiento intelectual y estético, de las diversidad de perspectivas y lenguajes alternativos al verbal y lógico-matemático que nos habilitan a expresarnos de otras maneras y, por ende, a nuevas transformaciones y creaciones.

En este contexto, Sarante y Yarzabal (2012) expresan que la “Educación por el Arte es una filosofía que promueve el conocimiento de la vida por medio de las actividades artísticas” (p. 89), siendo la vida misma una obra de arte, posibilitando la transformación y el dinamismo de la realidad, encontrar nuevas miradas, distintas a las ya instituidas. Asimismo, consideran al arte como mediador en los aprendizajes, que permite potenciar en el ser humano sus expresiones y el desarrollo de su sensibilidad y subjetividad, construyendo seres creativos, saludables, libres y sensibles. Dicha filosofía de la Educación por el Arte es creada por Herbert Read, quien, tal como refiere Ruiz (2000), considera que el arte debería ser la base de la educación, desplegando el área sensible, creativa, imaginativa y social a la vez que potenciando la salud psíquica y física. En consecuencia, propone la integración universal de las actividades artísticas como modo de plantear alternativas al método lógico y racional de la educación tradicional, abriendo lugar a nuevas formas de enseñanza que potencian diversas áreas, desde la creativa, imaginativa y social, hasta la psíquica y física. Asimismo, afirma que la educación debería fomentar el desarrollo de las potencialidades que cada sujeto tiene desde que nace, siendo el educador un guía, un orientador y facilitador de los procesos de los sujetos. A su vez, debería armonizar el proceso de individualización, así como de integración, es decir, la individualidad y la pertenencia al grupo social al que el sujeto pertenece.

5.3- Expresión Corporal

*“La danza en cada ser es única, es su propia danza,
su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar,
de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo”*
Patricia Stokoe

Por otra parte, la Expresión Corporal puede ser conceptualizada de múltiples maneras, a la vez que existen diversas corrientes dentro de la misma.

Para comenzar, históricamente el surgimiento de la Expresión Corporal en el Río de la Plata, como hace alusión Mariana Becerra (2009), aparece precisamente durante la década del 50, cuando Patricia Stokoe desarrolla la propuesta de Expresión Corporal-Danza en un contexto donde la danza se encontraba asociada a aquellas tradicionales, centrada fundamentalmente en las danzas españolas, así como en el folklore y ballet. Las influencias principales en torno a su propuesta, se deben a Isadora Duncan y Rudolf Van Laban, quienes plantean cambios estéticos, artísticos y pedagógicos instituyentes al poder establecido hasta entonces en torno a la danza. La primera mencionada lo hace a través de la Danza Moderna en Estados Unidos y el segundo mediante la Danza Libre en Europa. Ambos parten de la consideración de la danza desde la importancia de los movimientos libres y singulares, cuestionando la mera repetición y copia de las formas.

Debido a dichas influencias, Patricia Stokoe (1967) consideró a cada sujeto desde su propia capacidad de producir, interpretar y crear, y no ser un mero receptor. Expresa, en relación a las instituciones educativas de primaria, que:

No creemos que la función de las escuelas primarias sea formar bailarines, pero estamos convencidos de que es derecho de todo niño recibir una enseñanza de Expresión Corporal que incorpore el movimiento como una forma más de su expresión total, es decir, funcional, expresiva, musical y creadora. (p.13).

De esta manera, sus planteos han implicado un gran giro revolucionario e instituyente, rompiendo y cuestionando lo instituido al proponer la invención de la propia danza de cada sujeto. Ello se puede articular con la noción de Apropiación, en tanto “no quiere decir imitar, sino transformar para sí en función de sus propios ritmos (...)” (Ardoino, 2005, p.19).

A su vez, lo mencionado hasta entonces, tuvo grandes influencias y repercusiones posteriormente en nuestro país, siendo en el año 2008 que la Expresión Corporal- Danza pasa a ser institucionalizada como herramienta metodológica y pedagógica por el Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008), planteando diversos contenidos que se llevan a cabo actualmente desde el nivel inicial (3, 4 y 5 años) hasta sexto de primaria, teniendo cada grado temas preestablecidos para trabajar a lo largo del curso. Sarante y Yarzabal (2012) plantean que dichos contenidos se organizan en base a tres ejes: Cuerpo y Movimiento, Comunicación y Creatividad. Asimismo, hacen referencia a un cierto encuadre y metodología, siendo fundamental en cada encuentro la investigación, expresión, creación y comunicación. Stokoe y Harf (1984) plantean que sus objetivos son plurales, abarcando desde la sensibilización y concientización de nosotros mismos en nuestras cotidianidades, así como la importancia de expresarnos, comunicarnos, crear, compartir e interactuar en la sociedad (p.13). En relación a la expresión, destacan que se desarrolla en cuatro niveles, por un lado en la relación del sujeto consigo mismo, por otro la relación con otras personas, la relación con otros seres vivos, y por último, la relación con los objetos. ANEP-CEP (2008) manifiestan que:

La Expresión Corporal en la escuela hace referencia al derecho que todo individuo tiene de expresarse con su propio cuerpo y reflexionar sobre la valoración social del mismo. Es el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo. (p.73).

Por otra parte, resulta pertinente mencionar a Cornelius Castoriadis (2008), quien reflexiona sobre la existencia de dimensiones instituidas e instituyentes inherentes a toda sociedad, siendo las primeras aquello ya establecido, mientras que las últimas implican la diferencia, singularidad, aquello que emerge y modifica lo instituido. Las fuerzas instituyentes tienen la potencialidad de modificar lo establecido, pudiendo generar nuevos movimientos, nuevas transformaciones y cambios, pero a la vez, una vez que lo instituyente pasa a ser instituido, queda capturado y a partir de allí se genera cierta circularidad que permite a las instituciones mantenerse. A raíz de ello, una de las interrogantes que surge en este Trabajo Final de Grado es acerca de los posibles efectos y tensiones que genera la institucionalización de la Expresión Corporal en el dispositivo educativo tradicional, dado que sus bases cuestionan justamente al mismo. La Expresión Corporal-Danza puede ser pensada en tanto fuerza instituyente, desde la consideración de los cuerpos hasta las propuestas que se llevan a cabo, pero ¿qué sucede cuando se vuelve una fuerza instituida?

Para finalizar, resulta de gran importancia a su vez pensar sobre el guía, coordinador o facilitador de la Expresión Corporal, ya que dependiendo de la manera en que el mismo se posicione con respecto a su labor, las condiciones de posibilidad que se abrirán en el acontecer de cada encuentro. Por un lado, si bien se plantean ciertos objetivos y se proponen consignas, tal como refiere Mónica Penchansky (2009), el rol de coordinador requiere del trabajo con lo emergente, con lo que surge en el momento inmanente del grupo, siendo fundamental enriquecer las posibilidades de relación de cada niño en los cuatro niveles anteriormente destacados, así como también en potenciar y fomentar la empatía, el respeto, la cooperación, la capacidad crítica, la espera, disponibilidad, escucha, entre otros. Para realizarlo, Matoso (2009) plantea que es imprescindible cuestionar y deconstruir el lugar tradicional omnipotente del saber, así como también resulta sumamente beneficioso el rol de facilitador, en tanto guía y acompañante del proceso de cada niño, por lo que implica el respeto de los diversos tiempos y ritmos corporales. A su vez, es importante poder dar lugar a la incertidumbre inherente a la vida misma, a la sorpresa, al silencio, a ese con-mover ante lo inesperado de cada encuentro, generando nuevas maneras de vivir y ser en el mundo.

En resumidas palabras, la Expresión Corporal ha tenido un desarrollo reciente en los dispositivos escolares públicos del Uruguay, por lo que es de vital importancia continuar investigando y fomentando intervenciones que permitan observar, cuestionar, reflexionar y pensar sobre las maneras de abordar dichos espacios, así como de considerar aquello que va aconteciendo en los encuentros.

6- Metodología

6.1- Estrategia de Investigación Cualitativa

Para comenzar el capítulo, resulta de gran relevancia destacar que el presente pre-proyecto se enmarca dentro de la investigación cualitativa, dado que sus bases van en sincronía con los planteos realizados en este trabajo.

En primer lugar, en el libro titulado “Estrategias de investigación cualitativa” producido por Irene Vasilachis (2006), Doctora en Derecho y Socióloga argentina, se destaca que la investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado, sino que

existen múltiples orientaciones, enfoques y perspectivas que plantean distintas concepciones de la realidad, así como de métodos, presupuestos y desarrollos. De ahí su imposibilidad de plantear una única forma de hacer investigación. Igualmente, dicha autora hace alusión a ciertos puntos en común entre las mismas, coincidiendo, entre otros aspectos, en que:

La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales— que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p.2).

Asimismo, a grandes rasgos, destaca que el proceso de investigación cualitativa busca conocer ciertos conocimientos, prácticas y perspectivas de los actores sociales sobre sus propios mundos en su ambiente usual. En este caso, el proyecto supone la inmersión en la vida cotidiana de los actores sociales a través de la investigación-intervención en el curso anual de Expresión Corporal de una escuela pública de primaria previamente seleccionada. A su vez, otra característica importante que plantea dicha autora tiene que ver con la consideración de la investigación en tanto proceso interactivo entre el investigador y los actores sociales, basado en el respeto mutuo, el reconocimiento de los múltiples saberes y el diálogo reflexivo. Además, el investigador, al ser parte del campo, es considerado, junto con los miembros de la intervención, como parte de la producción del conocimiento que irá aconteciendo, no siendo un sujeto aislado, sino que su subjetividad está inmersa dentro de la misma. Por ello, es fundamental que el investigador reflexione sobre sus acciones, expectativas, perspectivas, creencias, emociones, sentimientos e impresiones que trae consigo y que vayan surgiendo durante, ya que influirán en la construcción de la realidad que se estudiará.

Por otra parte, en relación a la pregunta acerca de cuáles son las características de la investigación cualitativa, Vasilachis (2006) hace referencia a que la investigación cualitativa se interesa en especial por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido, siendo considerada la realidad subjetiva y múltiple. A su vez, hace énfasis en los procesos más que en resultados generalizables, siendo fundamentales los sentidos, experiencias, significados, conocimientos y relatos de los actores sociales. Asimismo, en cuanto al método, se caracteriza por ser interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo, empleando métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos, centrándose de esta manera en la práctica situada. Por último, la investigación cualitativa intenta dar lugar a nuevas perspectivas sobre lo que se conoce,

describe, explica, elucida y construye, haciendo al caso individual significativo en el contexto de la teoría.

Aún más, en cuanto a las técnicas a emplear para dicha intervención, resulta pertinente mencionar que se trata de un proyecto de intervención e investigación flexible, pudiendo llegar a modificarse en el transcurso del mismo, dado que se trata de procesos donde pueden surgir múltiples interpretaciones que den lugar a nuevas técnicas. Ello se puede asociar con que, tal como mencionan Karina Batthyány y Mariana Cabrera (2011),

El proceso de investigación cualitativa es emergente. Esto significa que el plan inicial de investigación no puede ser prescrito rígidamente y que las fases del proceso pueden cambiar. Por ejemplo, las preguntas pueden cambiar, las formas de recogida de datos pueden modificarse, así como los individuos y el contexto de estudio. (p. 78).

Igualmente, algunas de las técnicas que pueden ser de gran utilidad son la entrevista y el análisis de documentos. En cuanto a la primera mencionada, la entrevista es planteada por Vélez Restrepo, (citado por Tonon de Toscano, 2009) como:

Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados. (p.49).

Asimismo, la entrevista recomendada es la semi-estructurada, dirigida por la investigadora, siendo fundamental la receptividad, escucha y atención activa, partiendo de que, durante la misma, se formulan múltiples preguntas abiertas en base a una cierta guía previamente producida. De esta manera, se abre la posibilidad a entrelazar temas, siendo a la vez dinámica y flexible de introducir nuevos elementos, ocurrencias, preguntas o intervenciones que se den en el transcurso mismo del encuentro, de acuerdo a cómo se vaya desarrollando el diálogo (Tonon de Toscano, 2009). Se recomienda que haya entrevistas a informantes calificados, desde docentes, director/a, niño/as, dado que pueden brindar información relevante sobre cómo los actores conciben y viven el curso de Expresión Corporal, así como también entrevistas grupales a los niños y niñas, donde se pueda indagar en las verbalizaciones e intercambios de las significaciones, emociones y atravesamientos por el espacio.

Por otro lado, en lo referente a la técnica de análisis de documentos, se pretende reunir, seleccionar, analizar y revisar los materiales que se hayan producido hasta entonces en relación a la temática, en función de comprender y acercarse a la misma desde múltiples dimensiones. En cuanto a los tipos de documentos para recabar, Erlandson et al. (citado por Valles, 1997), refieren a que:

El término *documento* se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuenta, apuntes de estudiantes o profesores, discursos... (párr. 2).

6.2- Cartografía: Acontecimiento y Experiencia

(...) tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento.
Jorge Larrosa

Por otro lado, resulta pertinente desarrollar la cartografía, dado que, como se mencionó desde un comienzo, el presente Trabajo Final de Grado se orienta por ser una propuesta de intervención e investigación a través de la misma. Javier Rey y Andrés Granese (2019) destacan que la cartografía tiene que ver con un método transversal, un camino, un procedimiento construido caso a caso, un modo posible de percibir, accionar y afectarse, de seguir las líneas de un rizoma, habiendo igualmente otros posibles. También tiene que ver con trabajar las multiplicidades conectivas y cambiantes, habiendo repeticiones, redundancias, fronteras, bordes; dejando a un lado las esencias, así como también las fijaciones, captaciones y universalizaciones. De esta manera, se propone el ejercicio del pensamiento cartográfico como trazado de un mapa singular, no existiendo copias repetidas del mismo. A su vez, resulta importante hacer alusión a que cartografiar implica estudiar el

acontecimiento. Este último es considerado potencia inventiva singular disruptiva, por lo que resulta heterogéneo, impersonal, discontinuo e infinitivo, no siendo reducido a una definición terminológica sino que la trasciende, al tratarse de una producción inmanente del campo, dando lugar a la permanente transformación y movimiento. Deleuze y Guattari (1993) destacan justamente la mutación que genera el acontecimiento, expresando que "(...) todo cambia en el acontecimiento, y nosotros cambiamos en el acontecimiento" (p.113).

Respecto a lo mencionado hasta entonces en este apartado, considero pertinente articular la noción de acontecimiento con el desarrollo que realiza Jorge Larrosa (2003), pedagogo y filósofo español, acerca de la Experiencia y su potencia. La misma es enraizada y encarnada en el cuerpo de manera singular, rompiendo con todo dogmatismo, a la vez que abriendo la posibilidad a producir heterogeneidades y multiplicidades de modos de existencia y transformación. Dicho autor expresa: "la experiencia es siempre aquí y ahora, contextual, finita, sensible, como la vida misma" (p.3). De ahí que la misma es relativa, contingente, y requiere de cierta receptividad, apertura y disponibilidad, así como del reconocimiento de la ignorancia en tanto trasciende nuestro saber. Pero, sobre todo, requiere de pasión. La experiencia es en sí misma acontecimiento, creación e invención, por lo que no puede ser conceptualizada, sino que escapa, resiste, excede y desborda cualquier posible determinación.

En esta línea, en la cartografía, las formas, reglas y pautas no se presentan categorizadas de antemano, sino que el método se realiza en movimiento, en los procesos que nos tocan, nos transforman y producen nuevos mundos. A raíz de ello, reflexionando en articulación con las instituciones educativas, aparece cierta pregunta respecto a cómo es posible que emerja un acontecimiento que no caiga en la redundancia ni sea normalizador en una institución pública educativa. Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013) refieren que "la escuela es [...] el acontecer de unos encuentros que se dan siempre en presente y que, por lo tanto, hay que nombrarlos, pensarlos y habitarlos en la contingencia, en la inmanencia, en ese presente efímero y evanescente (...)" (p.6). Lejos de buscar una respuesta cerrada, sino justamente se pretende dar lugar a nuevas aperturas, nuevas fuerzas para pensar.

Más aún, la cartografía se trata del trazado del mapa del rizoma, cuyos efectos se encuentran en la superficie, siendo a su vez inherente la creatividad al proceso cartográfico. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup y Liliana da Escóssia (2009) plantean que el rizoma se caracteriza por ser acéntrico, abarca campos heterogéneos, direcciones múltiples, inciertas, novedosas, sin principio ni final, habiendo un crecimiento indefinido e indiferenciado en la inmanencia del proceso. Por ello, Rey (2015) afirma que "la cartografía era el modo de seguir

las líneas de un rizoma, y nunca sabemos hacia dónde nos llevan esas líneas” (p.106). Ello da lugar a nuevas derivas, produciendo conocimientos procesuales, aconteciendo inimaginables, reconociendo la imposibilidad de abarcar la totalidad y tener certezas *a priori*. En cambio, se da lugar a los entramados, a la vez que al despliegue de una de las posibles líneas del territorio, para lo cual resulta fundamental reconocer el no saber, la ignorancia, ya que es gracias a habitar la misma que se habilita lo nuevo, tratándose de una invitación al pensamiento, de fuerzas que nos fuerzan a pensar. Asimismo, implica un cierto posicionamiento ético, estético y político que es necesario tener en consideración al momento de intervenir, así como tener presente la noción de implicación, ya que las afecciones del cartógrafo son envueltas en las fuerzas del territorio, no encontrándose ajeno ni alejado del mismo, sino afectado y atravesado por él. El campo es creación, es arte, siendo cada intervención el despliegue del cartógrafo, la cual se dará en función de sus potencias y la pasión de su pensamiento. Ello abre espacio a reflexionar sobre la inmanente escritura, en la cual en estos mismos trazos se va dibujando el mapa cartográfico, diagramando posibles mapas a la vez que haciendo máquina con el ejercicio de pensamiento, mostrando la potencia y articulación de diversos conceptos.

Aún más, tal como manifiesta la producción mencionada previamente, escrita por Passos, et al. (2009), nominada “Pistas do método da cartografia”, la cartografía es considerada un método de intervención e investigación, donde se plantea cierta inseparabilidad entre el saber y hacer, así como entre intervenir e investigar. En este sentido, la cartografía rompe y cuestiona el sentido tradicional del método prevalente de la ciencia moderna, dado que, en lugar de considerarlo en tanto el camino hacia una meta lineal predefinida, siguiendo un modelo preestablecido, propone, en cambio, la importancia de la experimentación en el mismo camino de la investigación e intervención. Asimismo, se diferencia del mismo, debido a que la cartografía no pretende aislar al objeto de su contexto histórico ni de sus conexiones, sino por el contrario, la intención es diseñar la red de fuerzas a la cual el fenómeno en cuestión se encuentra conectado en permanente movimiento. Además, en el contexto de la ciencia moderna, las etapas para llevar a cabo la investigación, tales como la recopilación y los consecuentes análisis, discusión y redacción de los datos, suelen encontrarse separados, aislados y fragmentados, de tal manera que cuando finaliza una de ellas, comienza sucesivamente la siguiente. La cartografía, en cambio, propone el movimiento continuo de las mismas, estando intrínsecamente conectadas, a la vez que dichos datos son pensados desde el proceso de producción de los mismos, no existiendo *a priori* - tal como refiere la palabra recopilación-, sino que la investigación e intervención se trata de una construcción colectiva. Por ello, no hay una garantía preestablecida de la realidad, sino un conocimiento que viene, que surge del hacer, que se construye caso a caso, siguiendo los

efectos sobre el objeto, el investigador y la producción del conocimiento en tanto ruta del propio proceso de la investigación, siendo a su vez considerados co-emergentes del mismo. De esta manera, se proponen a lo largo de la producción referida múltiples pistas que guían y orientan el trabajo en la investigación con el objetivo de describir, discutir y colectivizar la experiencia del cartógrafo, siendo referencias que implican una actitud de apertura ante el encuentro de lo que se va produciendo y de caminar en el propio camino que va creando la investigación, partiendo justamente de que, para acompañar procesos, no se puede tener de antemano la totalidad de los procedimientos metodológicos. Asimismo, se pone en cuestión la idea de objetividad, neutralidad e imparcialidad del conocimiento, dado que todo conocimiento se produce en un campo de implicaciones cruzadas, estando determinado por juegos de fuerza que abarcan desde valores, expectativas, creencias y compromisos, hasta intereses, deseos, etc. En resumidas palabras, expresan: “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (Passos et al., 2009, p. 31).

A su vez, debido a que en reiteradas ocasiones el investigador se puede aislar del objeto de estudio en la búsqueda de soluciones, reglas y resultados generalizables, invariantes y fijas, proponen la importancia de tener cierta actitud de aprendizaje y atención continua. Además, consideran que el investigador es parte del campo y que, para conocer la realidad, es necesario acompañar su proceso de constitución, el cual no se puede realizar sin estar inmerso en el plano de la experiencia, generando efectos en lo que acontece en la inmanencia de cada encuentro. En relación a lo mencionado hasta entonces, resulta pertinente la siguiente cita:

O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva. (Passos, et al., 2009, p.74).

En resumidas palabras, considero de gran pertinencia la cartografía como metodología para el presente Trabajo Final de Grado, ya que permite investigar e intervenir sobre ciertos acontecimientos que emergen en los espacios de Expresión Corporal dentro del ámbito público de primaria, partiendo de ciertas consideraciones de cómo pensar los mismos. Por un lado, al tratarse de una práctica de intervención, el cartógrafo, con su participación y accionar, habita el colectivo de fuerzas, siendo parte de los procesos, cambios y transformaciones que acontecen en el encuentro. Asimismo, resulta una práctica de

investigación donde el proceso de conocimiento, lejos de restringirse a describir o clasificar los contornos formales de los objetos, así como de limitar la mirada a una realidad fija, se centra en rastrear su constante proceso de producción y, por ende, el movimiento mismo que constituye dichos objetos. De esta manera, “O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes” (Passos, et al., 2009, p.99).

7- Objetivos

7.1 Objetivo General

Realizar una intervención-investigación sobre la creación de la Expresión Corporal en una escuela específica de Montevideo durante el año 2021 (febrero-diciembre).

7.2- Objetivos Específicos

- I. Cartografiar las dimensiones que se conjugan en el desarrollo del espacio de Expresión Corporal en una escuela específica de Montevideo.
- II. Elaborar una intervención pertinente a los fines del espacio de Expresión Corporal.

8- Problema de intervención e investigación: Creación-Invención de la Expresión Corporal en una escuela de Montevideo

Por otro lado, resulta pertinente destacar que el problema de investigación e intervención que propone esta producción se basa en una perspectiva de la creación-invención de la Expresión Corporal en una escuela específica de Montevideo. Con ello, se hace referencia a que cada curso de Expresión Corporal se crea a partir de múltiples factores que involucran desde el territorio, la institución, las normativas, los discursos, los afectos, las

instalaciones arquitectónicas, los objetos, los docentes, los niños, los padres, el grupo hasta otras posibilidades del orden de lo impensable. De esta manera, el curso de Expresión Corporal que se desarrollará en el contexto específico de la intervención e investigación, se tratará de un mapa singular, abarcando factores del orden de lo pensable, visible y enunciable, así como de lo no visible y lo no dicho, dado que es imposible prever el acontecimiento al ser una producción inmanente del campo. Por ello, no sucedería lo mismo si el proyecto se llevase a cabo en otra escuela o en otro grupo, sino que existe un conjunto heterogéneo singular en cada contexto que compone la red del dispositivo. De ahí que este proyecto pretende cartografiar los factores que se puedan observar en esta escuela en particular.

9- Preguntas-Problema

En base a lo mencionado con anterioridad, se sintetizan las interrogantes centrales que diagraman la producción.

- ¿Un nuevo concepto de cuerpo está emergiendo en el ámbito formal escolar para que se abra el campo de posibilidades? ¿Un nuevo concepto de educación?
- ¿Qué posibles efectos y tensiones genera la institucionalización de la Expresión Corporal en el dispositivo educativo tradicional?
- ¿Qué sucede cuando la Expresión Corporal se vuelve una fuerza instituida?
- ¿Cómo se crea la Expresión Corporal en la escuela seleccionada?

10-Cronograma de ejecución

ACTIVIDADES	AÑO 2021
	MESES

	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.
Revisión bibliográfica, análisis de documentos												
Elección de la escuela con la Dirección Sectorial de Planificación												
Reuniones con las autoridades de la escuela y docentes referentes del curso de Expresión Corporal												
Presentación en el comienzo de cursos de Expresión Corporal												
Desarrollo de los talleres de Expresión Corporal												
Realización de entrevistas												
Transcripciones de entrevistas												
Actividades de cierre												
Análisis de datos y Redacción del informe												
Devolución a los participantes y ANEP.												
Difusión de resultados												

11-Análisis de la implicación del estudiante

El presente proyecto de intervención e investigación, enmarcado en la fase de cierre de la formación de la Licenciatura en Psicología, Udelar, surge a raíz de haber participado de un taller de Expresión Corporal, el cual despertó en mí cierto interés en indagar acerca de las potencias de nuestros cuerpos y afectos en la inmanencia del encuentro. A su vez, el hecho de haber trabajado varios años con niñas y niños y haber participado de seminarios que me

permitieran reflexionar sobre las infancias, potenciaron en mí algunas interrogantes sobre lo que dicho espacio podría generar y brindar a los niños y niñas en el ámbito educativo, ante un modelo que suele rigidizar los cuerpos.

Asimismo, aparece como una oportunidad de poder pensar, reflexionar y co-construir mediante la cartografía, metodología que me ha interesado y resonado a lo largo de la formación, sobre la danza. Respecto a esta última, personalmente he venido transitando diversos espacios de danza, actualmente centrándome en las raíces africanas, donde el movimiento, la experimentación, la expresión y el canto, así como las vibraciones individuales y colectivas, se ponen en juego en cada encuentro, siendo cada uno de ellos una producción singular, única e irrepetible.

Aún más, haber participado de la práctica “Clínica y Grupalidad” durante el Ciclo Integral me ha permitido articular la noción de acontecimiento, planteo que aparece en la cartografía, con mi propio vivenciar, siendo la integración entre la teoría y la práctica algo fundamental a destacar. Por último, considero que la selección de la práctica de Graduación denominada “Mi aula es un Retablo” tampoco es casualidad, sino que surge en relación a mi interés por vincular la psicología con el arte, la expresión, el movimiento y la creatividad.

A modo de cierre, resulta de gran importancia, como se viene desarrollando previamente, la consideración y el reconocimiento de la implicación, ya que, lejos de ser neutra y objetiva, el conocimiento y las propuestas que se vienen presentando a lo largo de este trabajo se producen en juegos de fuerza que me atraviesan. Incluso esta producción moviliza sentimientos, sensaciones, recuerdos, pensares y conocimientos que han venido acompañándome en estos años de formación, a la vez que continúan y continuarán en movimiento, profundizando y resignificándolos. Justamente la elección de la palabra “moviliza” abre la posibilidad de pensarnos en movimiento, con el dinamismo, la fluidez y permanente transformación inherente a la vida misma, pudiendo abrir nuevos encuentros y fuerzas que nos potencien y generen nuevas interrogantes que, sin intención de buscar una respuesta única y cerrada, permitan afectarnos indefinidamente. Considero que, como futura Psicóloga, continuaré aprendiendo y profundizando en estas temáticas que se articulan y relacionan entre sí de manera sumamente potenciadora y enriquecedora.

12- Consideraciones éticas

Por otra parte, en cuanto a las consideraciones éticas, se propone llevar a cabo dicho proyecto luego de haber obtenido la autorización de la institución educativa correspondiente, así como de haber construido ciertos acuerdos de trabajo para su ejecución. Para ello, es fundamental explicitar con claridad las condiciones en las que se desarrollará el mismo, desde los objetivos, la duración, el establecimiento del encuadre hasta la consideración de la participación, de la obtención y uso de la información, de los derechos de los sujetos, entre otros. De ahí que las consideraciones éticas son fundamentales, siendo una referencia los planteos que se manifiestan en el Código de Ética Profesional del Psicólogo (CPU, SCU, Udelar-FP y UCUDAL-FP, 2001). A modo de ejemplificación, es de gran importancia el principio de Confidencialidad, donde la información que se hará pública, desde diálogos y/o comentarios hasta grabaciones que acontecieran durante estos espacios, deberán de aparecer luego de un permiso, consentimiento y autorización previa de cada sujeto. En el caso contrario, deberán mantenerse reservados.

Aún más, resulta de gran importancia destacar que debido a la situación que nos encontramos atravesando a nivel mundial con el COVID-19, el proyecto se adaptará a los protocolos de higiene y cuidado que se encuentren establecidos en ese entonces en el ámbito educativo por el Ministerio de Salud Pública.

Por otra parte, la entrada de la investigadora al inicio del curso, podría contribuir a que cuando se presente, la novedad de la situación estará dada en relación al aula, la docente y al curso en sí, no siendo algo que ya hubiera comenzado con anterioridad ni que se hubiesen pactado los acuerdos iniciales del curso, sino que se hace partícipe desde el comienzo.

Siguiendo esta línea, en el Código mencionado, específicamente en el Artículo 62 del capítulo titulado “Investigación”, se establece que:

Los/as psicólogos/as al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones. (CPU, SCU, Udelar-FP y UCUDAL-FP, 2001, art. 62).

Por otra parte, Montero (2006) hace referencia a la necesidad de incluir la perspectiva de los sujetos en el contexto de la intervención e investigación, siendo partícipes y co-autores del proceso de producción que se irá llevando a cabo, donde la teoría y la acción se encuentre integrada y retroalimentada.

Además, se especifica en el Código de Ética que en Octubre del año 1997, se establecieron en Santiago de Chile ciertos principios éticos de los psicólogos del Mercosur y países asociados. Considero de gran relevancia mencionar la Responsabilidad social donde se declara:

Los Psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad. (CPU, SCU, Udelar-FP y UCUDAL-FP, 2001, "Anexo", párr. 6).

Asimismo, la dimensión ética implica pensar en el lugar del Otro en la producción del conocimiento, en quién es ese Otro. Tal como plantean Rebellato y Giménez (1997) el respeto, la autonomía, la dignidad, la justicia y la vida son valores imprescindibles, llegando a pensar en la ética de la vida, inspirada en virtudes y actitudes como la coherencia y tolerancia. En relación a ello, el posicionamiento ético, estético y político, tal como hace referencia Gonçalves (2015), implica pensar en la intervención desde la potencialidad de los diversos talentos, creatividades e invenciones, basada en la cooperación, la intuición, la escucha activa, la empatía y el trabajo en red, así como en potenciar encuentros donde se produzcan composiciones de las afecciones, desde las alteridades y producción de diferencias, siendo así cada ser una singularidad en la multiplicidad. En base a lo destacado, resulta fundamental detenerse a pensar en cada quien se investiga e interviene, en sus necesidades, así como en poder contribuir a producir cambios en las problemáticas que atraviesan y afectan a los sujetos.

Para finalizar este capítulo, una recomendación que podría ser beneficiosa al momento de desarrollar el presente trabajo, sería generar ciertos espacios en los que se vaya compartiendo la producción con los y las participantes del curso Expresión Corporal, dando lugar a correcciones, comentarios, sugerencias, entre otras posibilidades, ya que se trata de una construcción colectiva (Winkler, Pasmanik, Alvear y Olivares, 2015).

13- Resultados esperados

A través de este pre proyecto de intervención e investigación se pretende contribuir en la creación de conocimiento teórico y práctico novedoso sobre una temática poco explorada en nuestro país, con el objetivo de generar estrategias e indagar sobre lo que se puede producir en un espacio de Expresión Corporal. Asimismo, pretende generar aportes a los procesos grupales y de integración entre los diversos actores implicados, así como a nivel de políticas públicas educativas y sociales. Aún más, se busca fortalecer el espacio de Expresión Corporal en el centro educativo seleccionado.

Una vez concluido el mismo, habiendo observado, reflexionado y problematizado lo que haya acontecido, será presentado en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, así como también en la Administración Nacional de Educación Pública, ya que podría promover transformaciones y nuevas perspectivas que enriquezcan la educación de los niños y niñas. De igual manera, la escritura colectiva será publicada en las revistas pertinentes.

14- Consideraciones finales

Para finalizar, el presente proyecto se ha ido construyendo en un proceso que lejos de ser lineal, ha resultado dinámico, pasando por diversas transformaciones y cambios, dando lugar a nuevos pensamientos. Como se ha hecho énfasis a lo largo del mismo, si bien no se pretende llegar a conclusiones cerradas, finales ni universales, se espera generar un aporte significativo que permita reflexionar sobre el dispositivo de Expresión Corporal en el marco educativo público de primaria, partiendo de la complejidad del mismo, cargado de potencias, afectos y afecciones. Asimismo, considero que el hecho de intervenir e investigar con aportes de la Psicología en el espacio cotidiano en el que participan los niños y las niñas en la Expresión Corporal, permite una nueva mirada, otra mirada, al acontecer de los cuerpos, emociones, pensamientos y significados, tanto individuales como colectivos, que priman en el espacio.

Para concluir, considero pertinente destacar la noción de “huella” (Trosman, 2013). Cada huella es tierra fértil para sembrar un nuevo trazo, un nuevo camino, una nueva semilla

para que, en su propio proceso, crezca y florezca. Cada huella es a la vez un hueco, un espacio en construcción permanente, con posibilidades de cambios, movimientos, de nuevas miradas y espacios. Es un significante con significados a descubrir y explorar. Cada huella es un eco marcado en otro, donde algo vuelve, retorna y se repite, en forma idéntica y diversa a la vez, habiendo a cada momento multiplicidades de significados en construcción. De esta manera, este pre-proyecto puede ser pensado como una huella que posibilite y de lugar a ecos en otros quienes, en otros cuerpos, en otras voces.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) (2008). *Dirección Sectorial de Planificación Educativa*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dspe>

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria (Uruguay) (2008). *Programa de educación inicial y primaria. Año 2008*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública, ProArte (s.f.). ¿Quiénes somos?. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/proarte/index.php/iques-es-proarte-12>

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arigón, C., Calo, E., Lacoste, N. y Mato, L. (2015). *Expresión corporal y danza en el bachillerato artístico: un cuerpo con historia* (Trabajo final de grado, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20538>

Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>

Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9491>.

- Becerra, M. (2009). *Ascendencias y contexto de surgimiento de la Expresión Corporal*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-062/2110>
- Bleichmar, S. (2006). Estallido del yo, dismantelamiento de la subjetividad. *Topia*, 16(46), 2-3. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/estallido-del-yo-desmantelamiento-de-la-subjetividad>
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Conesa-Ros, E. y Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 111-120. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/301961/216641>
- Consejo Nacional de Políticas Sociales (Uruguay) (2016). *Plan nacional de primera infancia, infancia y adolescencia 2016-2020*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/4644/122/16>
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología (2001). *Código de ética profesional del psicólogo/a*. Recuperado de http://209.208.62.237/~sipsych/files/3713/5103/8846/Uruguay_-_Codigo_de_Etica.pdf
- Deleuze, G. (1981). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.

Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario* (pp. 101-109). Montevideo: Nordan. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/articulos/antiguos0102/controldel.pdf>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Elichiry, N. E., y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de investigaciones*, 17, 129-134. Recuperado de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/aproximacion_a_la_educacion_artistica_en_la_escuela.pdf

Freiria, F. (2016). *Educar con el cuerpo, pensar en movimiento: La danza dentro del ámbito educativo* (Trabajo final de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfgflorenCIA_freiria_2016_0.pdf

Frugoni, B. (2017). *Expresión corporal: una herramienta para el trabajo con niñas y niños en situación de vulnerabilidad social* (Trabajo final de grado, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18517>

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la cárcel*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gonçalvez Boggio, L. (2015). *Cuerpo y subjetividades contemporáneas. Clínica bioenergética y esquizoanálisis*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Luesia Lahoz, L. y Romero Martín, M. R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 89, 49-70. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.04>

Matoso, E. (2001). *El cuerpo, territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra viva.

Ministerio de Educación y Cultura, Comisión de Educación y Arte (Uruguay) (2007). *Comisión de Educación y Arte. Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacionyarte.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay) (s.f.). Proarte. Recuperado de: <http://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/v/15825/8/mecweb/proarte>

Montero M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Autor. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_es.pdf

Passos, E., Kastrup, V. y da Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina. Recuperado de <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>

Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia*. Buenos Aires: Lugar.

Rebellato, J. L., y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.

Rey, J. (2015). *El acontecimiento en las prácticas psicológicas* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4895>

Rey, J., y Granese, A. (2019). La cartografía como método de investigación en psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 283-316. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/460/377>

Rolnik, S. (2011). *Transformações contemporaneas do desejo. Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ruiz Restrepo, C. E. (2000). *Educación por el arte, de H. Read*. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11828>

- Sarante, L. y Yarzabal, V. (2012). Expresión corporal- danza: una actividad artística integradora. *Quehacer Educativo*, 22(114), 87-92. Recuperado de <http://www.fumtep.edu.uy/index.php/didactica/item/838-expresion-corporal-danzauna-actividad-artistica-integradora>
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Stokoe, P., y Harf, R. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306347459_StokoeP_y_HarfR_La_exposicion_corporal_en_el_Jardin_de_Infantes
- Tonon de Toscano, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon de Toscano (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo, Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cualitativa.pdf
- Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal del mundo*. Buenos Aires: Topía.
- Untoiglich, G. (2015). Prólogo. En M. N. Míguez (Coord.), *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinaria* (pp. Xx-xx). Buenos Aires: Estudios Sociológicos. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20286>

Uruguay (2008, enero 16). Ley n° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Valle Lisboa Asurabarrena, L. (2016). *La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un bachillerato de arte y expresión: estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9903>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, M. (2006). *Entrevistas de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Winkler, M.I., Pasmanik, D., Alvear, K. y Olivares, B. (2015). *La dimensión ética en Psicología Comunitaria- Orientaciones específicas para la práctica y la formación*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.