

REFLEXIONES PSICOPEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS DEL LENGUAJE DE LA DANZA®

Para ponderar los alcances educativos del Lenguaje de la Danza® y su posible adecuación a los niveles de preescolar y primaria del Sistema Educativo Nacional, y a otros contextos de iniciación artística, nos propusimos analizarlo en tres sentidos: primero, valorar su potencial dancístico, es decir, su capacidad para promover sistemáticamente el desarrollo corporal, creativo y expresivo del niño; segundo, evaluar su potencial psicopedagógico, es decir, su capacidad para detonar procesos de desarrollo en el niño, a la vez que organiza el ambiente propicio para la emergencia de experiencias educativas; y, tercero, valorar su potencial educativo, lo que, siguiendo a Dewey (1967), significa la posibilidad de promover experiencias estéticas que despierten en los niños el deseo de disfrutar del movimiento y la danza y continuar su aprendizaje, ya sea como futuros bailarines o espectadores de danza.

A continuación exponemos algunos de los parámetros seguidos en la evaluación y las conclusiones más relevantes del análisis de esta propuesta metodológica, que nos permite considerarla una excelente alternativa para su aplicación para los niños en edad preescolar o de primaria.

1. Potencial dancístico del Lenguaje de la Danza®

Para la evaluación del potencial dancístico del Lenguaje de la Danza® consideramos su estrecho vínculo con las teorías de Rudolf Laban, en virtud de su relevancia en los desarrollos curriculares y metodológicos de danza creativa aplicados en los sistemas educativos de Inglaterra y los Estados Unidos, así como en las elaboraciones de las varias vertientes de la llamada expresión corporal que predominan en el medio escolar hispanoamericano.

Los múltiples análisis sobre los efectos educativos y terapéuticos de la teoría de Laban y sus aplicaciones al medio escolar permiten ponderar la capacidad de las metodologías enraizadas en esta teoría, para crear estrategias educativas que impulsen al niño a apropiarse de su cuerpo, vivirlo y disfrutarlo, a la vez que descubre el placer de moverse en armonía con él. De ahí que nuestro análisis apunte en primera instancia a valorar el potencial de las propuestas de Laban para promover experiencias dancísticas en los niños de preescolar y primaria, y luego, a partir de esta indagación, revisar las aportaciones del Lenguaje de la Danza®.

Según Islas (2007), el método y la teoría de este pionero de la danza moderna se caracteriza por la búsqueda de un equilibrio entre cognición, ejecución espontánea de las acciones y disfrute del movimiento. Con esta finalidad, Laban es fiel a la cultura corporal de su época: las primeras décadas del siglo XX, “en que el movimiento no es sólo una acción física, sino una proyección de la persona” (239).

Laban (1993) pensaba que las posibilidades kinéticas del individuo son ilimitadas; por ello insistía en que la enseñanza de la danza se dirigiera a desarrollar esas posibilidades y a lograr una armonía personal y social. Investigó los elementos del movimiento con el objetivo de ampliar y diversificar el lenguaje de la danza y no limitarlo a un vocabulario o estilo

determinado. Enfocó su estudio en el análisis de las implicaciones mecánicas del movimiento y el conocimiento de sus reglas mentales y corporales, con el fin de penetrar en los secretos del arte de la danza, favorecedora de un tipo de autoexpresión que promueve la realización de nuestra unidad con la naturaleza. Encontró en el movimiento una herramienta educativa para el desarrollo integral de la persona, además de compensatoria de la excesiva especialización en los hábitos corporales y mentales que impone la cultura occidental. Sostenía que, tanto en adultos como en niños, la falta de oportunidades para experimentar y disfrutar un amplio espectro de posibilidades de movimiento y los estados interiores que se producen en dicha experiencia, puede causar limitaciones no sólo físicas, sino mentales y emocionales. Por ello, una educación por medio del movimiento y la danza debía alentar el impulso natural de bailar, preservar la espontaneidad en la ejecución de los movimientos y procurar el desarrollo equilibrado de los aspectos físicos, mentales y emocionales.

En *Danza educativa moderna*, obra en la que compendió su pensamiento educativo, Laban (1993) insiste en la importancia social, histórica y personal de la danza, que favorece simultáneamente un sentido de identidad personal y de consonancia grupal. Destaca su idea de que el movimiento colabora en el logro de un sentido de totalidad y armonía en el individuo, al tiempo que propicia el descubrimiento de sí y la responsabilidad de la libertad personal.

En ese libro propuso que el arte de la danza utilizara el movimiento sin ningún objetivo utilitario, porque *el movimiento es un fin en sí mismo*. De ahí su insistencia en una enseñanza de la danza libre, es decir, sin un estilo preconcebido o prescrito, que debería enfocarse, más que a movimientos específicos o a la infinita variedad de pasos producidos en las diferentes épocas y culturas, a la comprensión y práctica de los principios del movimiento en general: a vivenciar y practicar la gama total del movimiento mediante la combinación espontánea de sus elementos, de la que surge una variedad casi ilimitada de pasos y gestos que están a disposición de los estudiantes para su elaboración coreográfica (Laban, 1993, p. 35). Esta propuesta expone una aproximación más natural al ritmo y la armonía del movimiento, y permite al estudiante una exploración libre de sus cualidades y de la apropiación y disfrute del espacio.

De particular relevancia para nuestro trabajo es la exhortación de Laban (1993) acerca de la necesidad de un enfoque más metódico en la enseñanza del movimiento con niños entre ocho y once años. Sugiere para este nivel el aprendizaje de los elementos del movimiento por medio de “auténticos ejercicios de danza”; propone seguir una secuencia metodológica en el trabajo: observar cierto movimiento, repetirlo de manera exacta y elaborar una sucesión de movimientos, en la que se emplee toda la gama de esfuerzos. Plantea el uso de medios como “moldes de cartón de signos direccionales que se colocan sobre el piso y se transportan luego a una representación corporal” (p. 32), lo que parece el antecedente del uso de los símbolos de la notación en la enseñanza del movimiento y la danza.

Otros aspectos sobresalientes son: primero, la insistencia en el uso del cuerpo como una totalidad, evitando el excesivo uso aislado de las partes del cuerpo, que dificulta se produzca la sensación de flujo en la sucesión de los movimientos. Segundo, el énfasis en que la exploración de movimiento no se circunscriba a un código o patrón específico, sino a temas

basados en los conceptos de movimiento básicos derivados de los estudios de Eukinética (*Effort*) y Coréutica, que ayudan a los estudiantes a ser conscientes de las direcciones y dinámicas con las que pueden mover las partes del cuerpo, al tiempo que pueden combinarlos y crear múltiples variantes. Tercero, el énfasis en el procesamiento intelectual del movimiento por medio del uso sistemático de la terminología de los elementos que componen el movimiento y la danza. Y, cuarto, la importancia de la observación, la imitación y la repetición como recursos metodológicos para estimular el aprendizaje del movimiento, que deben utilizarse conforme a la edad e intereses de los estudiantes.

En nuestro análisis del LOD encontramos una plena concordancia con los principios y objetivos propuestos por Laban (1993), de ahí que esta metodología posea las virtudes arriba señaladas. Ahora bien, dado que la propuesta constituye una novedosa aproximación al aprendizaje del movimiento y la danza, que introduce de modo simultáneo la exploración creativa de conceptos de movimiento y la alfabetización dancística, conviene destacar sus aportaciones.

En primer término, la metodología del LOD sistematiza y mejora las estrategias educativas creadas por este analista de movimiento para lograr el procesamiento intelectual del movimiento, pues los símbolos de la notación de motivos permiten no sólo nombrar y atrapar el movimiento en conceptos, sino representarlos simbólicamente, lo que favorece el manejo concreto de conceptos abstractos y la futura apropiación cognitiva y afectiva del proceso de creación dancística.

Crea nuevos recursos metodológicos que estimulan el aprendizaje del movimiento. El más destacado es el uso de la partitura, que favorece, por un lado, la interpretación creativa del movimiento, pues constituye un instrumento de observación de los propios movimientos y de los de otros, una herramienta mnemotécnica para que la indispensable repetición de los movimientos se realice con la precisión rítmica, musical y de calidad en el movimiento que el propio niño ha propuesto en sus creaciones, y un recurso para introducir de modo consciente y preciso el uso de la dinámica y el *tempo*, elementos a partir de los cuales el niño puede trasladarse poco a poco de una simple ejecución de movimientos a una interpretación dancística. Y, por otro, la introducción del niño al mundo de la creación dancística, pues lo invita a elaborar sus propias partituras: sus propias danzas; al principio sólo como un simple juego, un tanto aleatorio, de ordenamiento de los símbolos, luego guiándolo para que “traduzca” sus ideas a conceptos y finalmente para que sea capaz de dar un sentido propio a los conceptos de movimiento que utiliza en sus elaboraciones coreográficas.

Otra virtud del LOD, en la que se observa la condensación de las orientaciones educativas de Laban (1993), es la estrecha vinculación entre los momentos por los cuales debe transitar la experiencia y los principios metodológicos, lo que permite al educador la libre construcción de secuencias de tareas para abordar cada concepto de movimiento y su adaptación a las características de maduración y desarrollo de los niños con quienes trabaja. La metodología plantea un proceso que debe atravesar por las siguientes etapas: (1) exploración creativa de los conceptos de movimiento; (2) transferencia de la experiencia física a la comprensión intelectual, al nombrar las acciones que se realizan; (3) vinculación de esa

comprensión intelectual a la representación simbólica, por medio del aprendizaje de los conceptos y símbolos que se pueden ligar a la experiencia kinética; (4) organización creativa de las representaciones simbólicas aprendidas en frases de movimiento, y (5) lectura e interpretación creativa y expresiva de las frases creadas. Destaca en el proceso la insistencia en incorporar sistemáticamente las ayudas visuales o símbolos a todo el aprendizaje, pues sirven para introducir lúdicamente a los niños en el proceso de creación dancística. También, la metodología impulsa a la continua observación de los movimientos de los compañeros y la repetición de las frases, que se leen y ejecutan hasta que se logra fluidez, lo que permite la emergencia de una experiencia estética en el intérprete.

Por otro lado, para que la exploración del movimiento constituya una experiencia cuya fuerza de afección transforme la geografía corporal de los niños y se convierta en el almacén creativo y expresivo de sus posteriores elaboraciones coreográficas y dancísticas, ésta debe sustentarse en una gran variedad de imágenes y estímulos que promuevan el uso diversificado del tiempo, el espacio, la energía y el flujo de movimiento, de modo que favorezcan la articulación mente-cuerpo en el momento de ejecutar las acciones. También es indispensable el uso intensivo de una música acorde con la textura y dinámica del movimiento que se experimenta, pues ello crea el ambiente para que los estudiantes se dejen penetrar por los impulsos musicales y logren que la música baile con ellos.

A diferencia de Laban (1993), quien propone la exploración del movimiento a partir de temas, en el LOD se explora directamente por conceptos, lo que además de favorecer el abordaje simultáneo de varios de los temas sugeridos por este autor en diferentes niveles de profundidad, permite al niño descubrir poco a poco el Alfabeto de Movimiento® y más tarde, el Lenguaje de la Danza®.

En estos argumentos y los mencionados al principio de esta trabajo hemos basado nuestra apreciación de que la propuesta metodológica del LOD permite a los maestros promover en sus alumnos la experiencia estética del movimiento, a partir de una intensa experimentación creativa con un Alfabeto de Movimiento®, que conduce a una exploración paulatina de los matices y sutilezas del movimiento, hasta convertirse en experiencia dancística.

2. Potencial psicopedagógico del Lenguaje de la Danza®

Hemos sustentado el análisis del potencial psicopedagógico en la teoría sociocultural desarrollada por el psicólogo ruso Lev S. Vigotsky, pues la insistencia del LOD en la alfabetización dancística y el énfasis en el uso sistemático de conceptos de movimiento y su representación simbólica, dejan entrever las posibilidades que tiene este sistema de apoyar el desarrollo cognitivo, afectivo y corporal de los niños de preescolar y primaria.

El trabajo de Vigotsky es amplio y de una gran riqueza teórica, por lo que ha generado múltiples aplicaciones en diversos campos de las ciencias humanas. Nosotros sólo nos centraremos en las reflexiones psicopedagógicas y las elaboraciones didácticas que se derivan del concepto de mediación en sus dos vertientes: mediación simbólica y mediación social.

Lo anterior, porque pensamos que la mediación simbólica, la cual apunta la importancia del uso y manipulación de sistemas sígnicos como detonadores de los procesos psicológicos superiores, ofrece argumentos psicopedagógicos de gran valor para considerar significativo en el desarrollo de los niños el aprendizaje del movimiento y la danza orientado por conceptos y apoyado en símbolos. Y la mediación social, la cual muestra la fuerza de la intermediación pedagógica y didáctica en el aprendizaje, porque permite ponderar la capacidad de una metodología de enseñanza, en este caso, referida al movimiento y la danza, para detonar procesos de desarrollo en el niño y organizar un ambiente generador de experiencias educativas: crear zonas de desarrollo potencial que favorezcan el desarrollo.

A. La mediación simbólica: la organización semiótica de la conciencia

Una de las ideas más innovadoras de Vigotsky (1995), que marca el matiz que le imprimió a la investigación del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, es la afirmación de que la conciencia y el pensamiento están organizados semióticamente: operan por medio de símbolos. Consideraba que “la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico, es la significación, es decir, la creación y empleo de los signos” (p. 84). Según el psicólogo, el pensamiento utiliza herramientas cuyo carácter sgnico detona un proceso interno mediado, por lo que no hay pensamiento fuera de los signos. Mejor aún, “el pensamiento se expresa y realiza en los signos” (Medina, 1996, p. 62). De ahí que pensara que los procesos psicológicos superiores se desarrollan no como resultado de incrementos cuantitativos, sino a partir de transformaciones cualitativas mediadas por herramientas psicológicas y signos. Así, subrayaba el valor de la mediación simbólica en el proceso de desarrollo.

Vigotsky (citado por Medina, 1996) afirmaba que la introducción de una herramienta psicológica en una función psicológica altera el flujo y estructura de la misma, debido a que: (a) activa un conjunto de funciones nuevas, relacionadas con el uso y control de la herramienta; (b) prescinde y hace innecesarios numerosos procesos naturales, que el trabajo con la herramienta desarrolla; (c) modifica el curso y características (intensidad, duración, secuencia, etc.) de los procesos mentales que forman parte del acto instrumental, por lo que sustituye unas funciones por otras, es decir, se recrea y reorganiza la estructura completa del comportamiento (p. 67). De este modo, insistía en que los signos no sólo facilitan los procesos mentales, sino que los forman y transforman.

Sostenía que las herramientas psicológicas son creaciones artificiales, sociales por naturaleza, cuyo objetivo es gobernar los procesos de actuación propia o ajena (Vigotsky, citado por Medina, 1996, p. 65). De donde los signos, primero, sirven de medio para regular la conducta social y, más tarde, al interiorizarlos, también normalizan la conducta individual. Así, los signos actúan como mediadores de los planos interpsicológico (social, externo) e intrapsicolgico (individual, interno): en el plano social, se emplean como medio de comunicación, en virtud de que median y regulan nuestra actividad intelectual y nuestras relaciones con los demás; y en el plano individual, permiten internalizar la cultura, pues cuando los individuos actúan sobre los objetos del mundo (signos), aprenden el significado

social que han adquirido, a la vez que los dotan de un nuevo sentido al reflexionar sobre ellos. De ahí que el dominio progresivo y uso consciente de un sistema de signos, que siempre incluye significado y sentido cognitivos, constituya un detonador de una actividad intelectual de orden superior, a la vez que mediador de la comunicación interpersonal.

En este sentido es comprensible la afirmación de Vigotsky de que la conciencia está constituida mediante signos,¹ que le son dados al niño por la cultura y las personas que lo rodean, de ahí su valor como herramientas de comunicación y como vehículos de intersubjetividad.

Estas reflexiones ofrecen un primer argumento para afirmar que toda metodología dancística que incluya en su proceso de aprendizaje un sistema de signos y éste los capacite para aplicar el conocimiento en la reorganización de futuras experiencias, además de permitir la interiorización de la cultura, potencia su desarrollo intelectual, pues detona procesos mentales que de otro modo no se generarían. Pero también, si los instrumentos culturales transmitidos, en este caso el LOD, favorecen la regulación del propio comportamiento, pues durante el proceso el niño se apropia de ellos y los usa y manipula para comunicar a otros su propia visión del mundo (crea sus propias ideas de movimiento), entonces es posible sostener que su aprendizaje constituye una fuente efectiva de desarrollo.

A partir de lo anterior, es viable pensar que el sistemático proceso de asociación conceptual y simbólica en el aprendizaje del movimiento característico del LOD, constituye un factor que estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en los niños de preescolar y primaria. Asimismo, es importante mencionar que dicho aprendizaje, en tanto que incorpora los signos de la notación de motivos e implica una actividad sistemática de lectura y escritura del movimiento, puede transferirse a otros procesos intelectuales como el de la lecto-escritura.

En suma, el LOD, además de promover un intenso proceso de sensibilización y contacto consigo mismo por medio del movimiento y la danza, capacita a los estudiantes para expresar y expresarse por medio de su cuerpo en movimiento, con lo cual se estimula, de manera simultánea, su desarrollo intelectual, emocional y corporal.

Sin embargo, como el propio Vigotsky (1986) señaló, no es suficiente introducir el sistema de signos para detonar el desarrollo; es necesario considerar las condiciones en que el aprendizaje ocurre, lo que significa que las actividades que se realizan y la enseñanza misma son también fuente potencial de desarrollo. De ahí la necesidad de distinguir claramente las aportaciones al desarrollo del niño, de un lado, de la mediación simbólica y, del otro, de la mediación social.

De acuerdo con Moll (1993), al señalar esta diferencia, Vigotsky transita *del método de estimulación doble*, en el que destacaba la participación activa del niño en la búsqueda de nuevos medios para resolver problemas por medio de la apropiación de sistemas de signos, a *la zona de desarrollo potencial*, en la que enfatiza la fuerza de la actividad mediada

¹ Medina aclara que signo para Vigotsky es un gesto, objeto o cualquier elemento que posea un significado; puede ser un signo lingüístico (palabra) o no lingüístico (pintura, pieza musical, señal, etc.). [1996, p. 46.]

socialmente y apunta que las funciones psicológicas superiores se originan y desarrollan en contextos donde las relaciones están reguladas socioculturalmente.

B. La mediación social: el aprendizaje y la zona de desarrollo potencial

Algunos psicólogos soviéticos han afirmado que el programa de investigación iniciado por Vigotsky estaba enfocado no a “descubrir cómo el niño ha llegado a ser lo que es, sino [a] cómo puede llegar a ser lo que aún no es” (Wertsch, 1995, p. 84). El interés por este descubrimiento se advierte en la centralidad que tiene en su pensamiento la relación entre desarrollo y aprendizaje, de la que surgirá la noción de *zona de desarrollo potencial* (zdp).² Plantea que entre aprendizaje y desarrollo existe una relación dialéctica, por lo que rechaza el análisis independiente de estos aspectos. Señala también que el desarrollo es una consecuencia del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las situaciones históricamente determinadas.

Lo anterior es confirmado por Rubinstein (citado por Wertsch, 1995) quien postula la existencia de una filtración dialéctica de lo social en el psiquismo y conducta del individuo. De ahí que ambos consideren la necesidad de diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado durante las experiencias previas para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, lo que exige conocer el grado de complejidad logrado por las estructuras funcionales del cerebro en su relación con el medio social.

Según Vigotsky (1986) el estado de desarrollo mental de un niño sólo puede establecerse si se consideran al menos dos niveles evolutivos: de un lado, el *desarrollo real*, es decir, los procesos de maduración completados, cuya expresión se puede observar en las actividades que los niños realizan por sí solos; y de otro, el *desarrollo potencial*, que se refiere a funciones aún en proceso de maduración y subraya la dinámica que seguirán las adquisiciones futuras, que serán valoradas por la capacidad para lograr algún aprendizaje con ayuda externa. De este modo, dos niños pueden mostrar un nivel equivalente en el desarrollo efectivo, pero variar significativamente en cuanto a su dinámica. De aquí proviene su afirmación de que la enseñanza basada en las etapas de desarrollo es ineficaz, puesto que “la única enseñanza buena es la que se adelanta al desarrollo” (p. 36).

A partir de esta diferenciación en los niveles evolutivos, Vigotsky (1988) define la zona de desarrollo potencial como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

La zona, dice Vigotsky (1988), se refiere a los brotes o flores del desarrollo más que a sus frutos, a los procesos en curso más que a las adquisiciones, lo que enfatiza la importancia de mirar el desarrollo psicológico de manera prospectiva, es decir, de impulsar los procesos embrionarios más que atender los ya consolidados. Y precisamente el LOD trabaja con esos

² Algunos también la nombran zona de desarrollo próximo, pero basada en la traducción de la edición de la Editorial Akal de 1986 del artículo en el que Vigotsky propone esta noción (Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar), considero que la palabra “potencial” es la traducción más fiel a la idea de este psicólogo.

brotos, pues el tipo de actividades que promueve durante las clases no exige un conjunto de habilidades ya desarrolladas; por el contrario, el trabajo con los conceptos de movimiento respeta el desarrollo alcanzado por los niños y promueve su desenvolvimiento, al darles imágenes que los impulsan a explorar otras formas y calidades de movimiento en relación con el concepto estudiado.

Lo anterior subraya la posibilidad de trabajar sobre funciones aún en desarrollo sin tener que esperar a la configuración final de una habilidad para comenzar un aprendizaje, lo que obliga a operar durante el aprendizaje en una zona de desarrollo potencial. Ello no significa que la zona sea ilimitada, pues está acotada por el hecho de que en ciertas edades los niños no pueden realizar algunas operaciones y tareas; pero sí destaca el valor de la enseñanza y el aprendizaje como fuentes potenciales de desarrollo, pues de lo contrario, sólo habría que esperar la maduración natural de todas las funciones humanas.

De acuerdo con Vigotsky (1986), el aprendizaje sólo tiene la capacidad de engendrar una zdp cuando “hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidas por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño”(p. 37). De ahí que este autor subraye que, si bien el aprendizaje no puede asimilarse al desarrollo, sí constituye un germen de zonas de desarrollo potencial, pues activa procesos que sin él no se producirían. Más aún, postula que las funciones psicológicas superiores, las esencialmente humanas, se desarrollan a partir de procesos de aprendizaje. Ahora bien, si consideramos que el LOD es uno de los múltiples instrumentos culturales que favorecen la regulación del comportamiento en relación con el movimiento y la danza, es posible vislumbrar la potencialidad que tiene esta metodología para (a) promover la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico (un sistema para el análisis y registro del movimiento, a partir del cual se puede experimentar, apreciar y crear danza), y (b) permitir la “reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas” (Baquero, 1997, p. 42). Lo anterior nos ofrece un argumento más para destacar la capacidad del LOD de potenciar el desarrollo de los niños de preescolar y primaria y, en particular, de crear zonas de desarrollo potencial que estimulen el proceso de lecto-escritura y de otras habilidades intelectuales como la clasificación, el conteo, la longitud, la adquisición de las nociones de tiempo y espacio, etc.

También la zdp muestra la naturaleza interdependiente del aprendizaje y del desarrollo, pues los procesos psicológicos se detonan a partir de actividades de colaboración y no de actividades independientes o aisladas, lo que subraya el hecho de que todo aprendizaje humano implica un proceso de mediación social y cultural. De ahí la importancia de que en el proceso de aprendizaje se realice un conjunto de actividades en el que el maestro oriente a los alumnos y otro en el que predomine el trabajo grupal, lo que permite la creación de un espacio de intersubjetividad donde el niño puede negociar y apropiarse de los significados sociales en actividades de colaboración (Valsiner, citado por Moll, 1993, p. 16). Aquí, la función del maestro es proporcionar a los estudiantes pistas o claves que faciliten su trabajo, incluso apoyo emocional para que confíen en sus capacidades (García, 2000, p. 19), además de crear

situaciones que no puedan generar por sí mismos y promover que los intercambios sociales ahí producidos rebasen la mera cotidianidad y se conviertan en acontecimientos que signifiquen sus vidas: que transformen sus relieves del mundo.

C. Algunas interpretaciones de la zona de desarrollo potencial y sus aplicaciones pedagógicas y didácticas

Las anteriores afirmaciones confirman el lugar cardinal que algunos psicólogos dan al *andamiaje* –como Bruner (1988) ha denominado al formato de interacción cuyo objetivo es lograr que un individuo se apropie gradualmente de un saber, gracias a la ayuda de un individuo experto–, cuando se pretende que la interacción educativa genere una zdp y apoye el desarrollo de los estudiantes.

La idea de andamiaje se refiere a las actividades que se resuelven en colaboración, pero enfatiza la transferencia gradual del conocimiento, a partir de la *ayuda ajustada* que el maestro o algún estudiante avanzado ofrece a los estudiantes para que logren apropiarse del control de la actividad que realizan, lo que implica que durante el proceso reconozcan el modo de desmontarla y reconstruirla. También considera la necesidad de impulsarlos a perseverar en la experiencia de aprendizaje hasta que construyen una estructura de conocimiento. De ahí que, de acuerdo con Baquero (1997), todo andamiaje deba poseer tres características básicas: (a) ser *ajustable* al nivel de competencia de los estudiantes y de sus progresos en la apropiación de la actividad; (b) ser *temporal*, pues una vez que el sujeto domina un proceso, el maestro debe promover la autonomía en los procesos de ejecución y creación de los estudiantes, y (c) ser *audible y visible*, en virtud de que desde el inicio del proceso se delega gradualmente el control de las actividades, pues el estudiante es consciente del proceso que está adquiriendo y de que es asistido temporalmente en la ejecución de la actividad (pp. 148-149). Estas características insisten en que todo formato de andamiaje sea explícito y tematizado, lo que supone una cuidadosa planeación y organización de las actividades.

Las reflexiones acerca del andamiaje nos sirvieron de criterio para examinar el formato de interacción sugerido por el LOD. En primer término, destaca una intención clara de que los estudiantes se apropien de los conceptos y sus símbolos como un medio para la interpretación y creación dancística, y la insistencia de que el maestro delegue gradualmente el control del proceso. Esta intención se observa primordialmente en las fases de lectura y escritura de frases de movimiento, en las que la intensa exploración creativa que los niños vivencian en cada concepto, los capacita para realizar una interpretación creativa de cualquier partitura de movimiento. De este modo, la lectura no sólo refuerza el aprendizaje de los símbolos, sino que favorece la comprensión acerca de la infinita gama de interpretaciones corporales que tiene un mismo concepto-símbolo. Y con la escritura se impulsa a los niños a la creación, análisis y registro de sus propias ideas de movimiento, a las que siempre darán una ordenación significativa y un sentido claro. De este modo, a medida que avanza en su conocimiento de los conceptos y sus símbolos y profundiza poco a poco en sus detalles y sutilezas, el niño adquiere maestría en la lectura y escritura de movimiento, que deberá interpretar no de un modo mecánico, sino creativa y expresivamente.

Un segundo aspecto que se distingue al analizar las guías y materiales didácticos elaborados por el Language of Dance Centre, es el valor conferido a la realización de actividades que deben resolverse en colaboración, en especial las de creación dancística, en las que los niños discuten y negocian el sentido interpretativo que le otorgarán a cada concepto.

Otro aspecto sobresaliente, observable en los procesos formativos y los materiales del Centro, es el interés, aunque no explícito en estos términos, en la elaboración de actividades que consideren las tres características básicas sugeridas por el formato de andamiaje: son *ajustables*, lo que se advierte no sólo en la minuciosa planeación y adaptación del programa a las necesidades y capacidades de los estudiantes exigida a todo maestro certificado por dicho Centro, también en los materiales de apoyo, en los que proponen diferentes niveles de profundización de un mismo concepto, que facilitan dicha adaptación al grado de apropiación y competencia de los niños. También el LOD respeta la idea de *temporalidad*, es decir, el maestro, quien domina el proceso, promueve continuamente que los estudiantes logren autonomía en sus procesos de creación y los impulsa a intensificar su exploración, para que ello redunde en la creatividad de sus elaboraciones dancísticas. Igualmente, se contempla la necesidad de hacer *audible y visible* el proceso de conocimiento, gracias al uso de los conceptos y símbolos ordenados en una partitura, que permite al estudiante reconstruir el proceso vivido y, por tanto, hacerse consciente del mismo.

Pese al valor didáctico del formato de andamiaje, éste ha sido sometido a diversas críticas, particularmente cuando se le utiliza como formato único de interacción. Al respecto, Daniels(2003) afirma que con tal redundancia se corre el riesgo de entender el aprendizaje como un proceso unidireccional, pues cuando el guía se limita a dar la ayuda y orientaciones necesarias para la apropiación de la actividad y no promueve otro tipo de vínculo (p. 90), se obvia la negociación de significados, momento cardinal en un aprendizaje reflexivo y crítico. A esta crítica se agrega la de Griffin y Cole (citados por Baquero, 1997), quienes subrayan la tendencia teleológica del formato, cuando los adultos son los únicos reguladores del proceso, pues ello puede contribuir a desestimar las aportaciones de los niños a su propio proceso y al de sus compañeros (p. 150).

De acuerdo con lo anterior, es preciso reconocer la insistencia del LOD en las actividades colaborativas y en las de apreciación mediadas por los conceptos aprendidos, no sin mencionar que con facilidad éstas pueden ser obviadas o perder fuerza, si el maestro se enfoca sólo en la lectura de las partituras y no ofrece el espacio necesario para la creación colectiva y la fase de interpretación/apreciación. De ahí la importancia de considerar en la estructuración de las clases la inclusión de todas las fases propuestas, a excepción de los momentos de culminación del proyecto, en los que se dará prioridad al logro de una interpretación expresiva, fluida y continua de los movimientos creados.

Debido a estas valoraciones, Daniels(2003) menciona otras posibles interpretaciones de la zdp, entre las que destacan, por un lado, la cultural, que además del andamiaje, insiste en la elaboración, transmisión y creación conjunta de significaciones mediante el uso en colaboración de instrumentos mediadores. Y, por otro, la colectiva o social, en la que la zdp es definida como “la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma

históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente” (Engeström, citado por Daniels, 2003, p. 92). En esta interpretación se considera la fuerza de la zpd en la transformación de las relaciones educativas y sociales.

Atender a estas críticas recuerda la necesidad de considerar los aspectos individual y social del desarrollo simultáneamente, lo que implica, por un lado, centrar la enseñanza en el desarrollo del potencial del estudiante más que en la demostración de su rendimiento y, por otro, generar situaciones educativas que promuevan la participación activa, la negociación y la transferencia a los estudiantes del control de su propio proceso de aprendizaje.

Otro aspecto muy valioso de la zpd es su fuerza diseminadora, pues el apoyo brindado por el educador desborda los límites de la situación educativa en la cual se produjo, cuando el estudiante utiliza el modelo o procesos aprendidos en la resolución de otros problemas. A este proceso Vigotsky lo denominó “apoyo sin presencia”, que confirma su idea de que la conciencia no está formada sólo por atributos individuales, sino que es portadora, en tanto mediada por instrumentos culturales y procesos interactivos, de múltiples aspectos sociales. Lo anterior ofrece otro argumento más para sustentar que el LOD no sólo incide en el desarrollo físico-corporal, sino que colabora en el desarrollo de otros procesos mentales y académicos.

A partir de la idea de apoyo sin presencia, algunos autores ven la necesidad de promover en la zpd la constitución de una conciencia dialógica, que no enfatice la presencia de una sola voz interna, sino que reconozca una comunidad plural de voces en diálogo continuo, que no necesariamente coincidirán en tanto interpretaciones diversas de la realidad, pero sí enriquecerán la perspectiva de los estudiantes.³ Más aún, si consideramos, de acuerdo con Newman (1998), que el cambio cognitivo productivo no se produce en sistemas cerrados, sino que son las diferencias de interpretación las que ofrecen oportunidades para la construcción de nuevos conocimientos (p. 20), entonces la promoción de ambientes en los que converjan influjos contradictorios y se produzcan la reflexión y la crítica, se torna indispensable para el desarrollo intelectual de los niños. Estas situaciones son comunes y emergen con frecuencia de modo espontáneo en los procesos de escolarización; sin embargo, muy a menudo los maestros intentan obviarlas e imponer su propia voz. De ahí la importancia de transformar los procesos interactivos del aula e insistir en una interacción constructiva y dialógica entre estudiantes y maestro, en lugar de una posición directiva y autoritaria del educador, e inmóvil y receptiva del estudiante.

También en la constitución de una conciencia dialógica el LOD puede tener una significativa participación, pues la insistencia en el trabajo grupal no sólo favorece el diálogo

³ En esta idea seguimos a autores (Cole, Silvestri, Blanck, entre otros) que encuentran convergencias entre el trabajo de Vigotsky y el de Bajtín (teórico de la literatura de origen, contemporáneo de Vigotsky, aunque no hay datos que permitan afirmar relación alguna), en particular en lo que se refiere a la noción bajtiniana de voz y la de habla interna de Vigotsky. Pero a nosotros, más que la idea de habla, nos interesa insistir en la de diálogo de Bajtín, de la que se desprende que no es indispensable el consenso de las voces que intervienen en el proceso educativo, sino que las divergencias amplían la visión de los estudiantes. Es decir, aceptamos la idea de que en la construcción de significaciones que tiene lugar en la zpd, la multiplicidad de interpretaciones, lejos de impedir la formación de un concepto, la enriquece. Véase Silvestri y Blanck, 1993.

y la negociación de los significados que asumirán los conceptos cuando componen alguna frase de movimiento, sino que se debe escuchar y en muchas ocasiones integrar las diferentes perspectivas de los miembros del grupo, reconociendo así la diversidad de interpretaciones de un mismo concepto o de una idea de movimiento, lo que sin duda amplía su visión.

Lo analizado hasta el momento sustenta nuestra idea de que la metodología del LOD crea zonas de desarrollo potencial en las que el alumno, en un ambiente de colaboración, se apropia del sistema y al hacerlo disfruta de su cuerpo en movimiento, a la vez que se acerca paulatinamente al proceso de creación dancística. Pero también, durante este transcurso, se detonan procesos que favorecen el desarrollo intelectual y social del niño.

D. El juego, la imaginación y la zona de desarrollo potencial

Como muchos otros psicólogos, Vigotsky (1988) otorga un papel central al juego en la vida y desarrollo del niño, pero más que otros atributos educativos destaca su carácter de actividad cultural, que favorece la interiorización de algunos aspectos básicos de la cultura, entre los que destacan sus futuros papeles y valores. Por medio del juego, el niño adquiere la “motivación, capacidad y actitudes para su participación social” (John-Steiner y Souberman, 1988, p. 194), pero lo hace de forma completa siempre y cuando logre ayuda de sus mayores y semejantes. De ahí que afirmara que el juego permite ponderar el desarrollo del niño, al considerar el grado de apropiación e intervención de instrumentos culturales; por ello, le otorga un papel potencialmente creador de zdp.

Vigotsky (1988) centra sus investigaciones del juego en su potencial como promotor del desarrollo, por lo que difiere significativamente de otras concepciones de su época. En primer término, rechaza al placer como una de sus características: por un lado, porque el niño encuentra mayor placer en otras actividades y, por otro, porque existen juegos en los que el resultado es el placentero, no la actividad misma.⁴

Vigotsky (1988) plantea otra diferencia cuando critica las teorías que sugieren que el juego completa las necesidades del niño. Sustenta su valoración en la idea de que todo avance supone “un profundo cambio en los estímulos, inclinaciones e incentivos” (p. 142), por lo que el desarrollo del niño no puede ser reducido al aspecto intelectual, pues se desdeñarían los impulsos que lo mueven a actuar y esto impediría comprender su desarrollo evolutivo.

De acuerdo con sus estudios, antes de los tres años, el niño busca satisfacer sus deseos inmediatamente, pero al llegar a la edad escolar aparecen numerosas tendencias irrealizables y deseos pospuestos, de donde emergerán sus juegos. Es decir, debido a la tensión que le produce la demanda social de posponer la satisfacción inmediata de sus deseos, el niño se traslada a un mundo ilusorio e imaginario en el que puede realizarlos: el juego. Aquí Vigotsky (1988) descubre los gérmenes de un nuevo proceso psicológico: la imaginación, “una forma específicamente humana de actividad consciente” que surge, como todas las formas del

⁴ Obsérvese la significativa coincidencia de esta idea con la afirmación de John Dewey, de que una experiencia educativa no necesariamente tiene que ser placentera para generar desarrollo; por el contrario, en ocasiones el deleite deviene en la formación de “actitudes débiles y negligentes” que pueden modificar la calidad de experiencias posteriores y frenar el desarrollo en cierta área.

conocimiento, de la acción. Por ello, afirma que en el niño preescolar “el juego es la imaginación en acción”; en cambio, en los niños de edad escolar y los adolescentes la imaginación se convierte en “un juego sin acción”, con lo cual apunta la dirección y calidad del desarrollo que este proceso seguirá (p. 143).

A partir de estas reflexiones, Vigotsky (1988) concluye que uno de los criterios más importantes para distinguir el juego de otras formas de acción es la creación de una *situación imaginaria*. Reconoce que esta idea no es nueva, pero señala que no se le había considerado un atributo definitorio del juego, sino una de sus múltiples características. Por ello, encauza algunas de sus reflexiones a la caracterización de las situaciones imaginarias.

En primer término menciona su carácter regulado, pues “el juego que comporta una situación imaginaria, es de hecho, el juego provisto de reglas” (Vigotsky, 1988, p. 144).⁵ Más aún, Vigotsky (1988) afirma que no existe juego sin reglas, pero éstas deben desprenderse de la situación imaginaria. Las reglas de los juegos enseñan al niño a conducirse con arreglo a ciertas reglas sociales; de este modo, el mayor autocontrol de que es capaz el niño se produce en el juego. Más aún, en el juego se opera una transformación muy significativa: la regla se convierte en deseo, pues respetarla constituye una fuente de gozo; en este sentido, el juego permite la interiorización de las normas sociales.

En las situaciones imaginarias el niño también aprende a orientar su conducta por el significado del objeto o de la situación que lo afecta y no sólo por su percepción inmediata. Es decir, como en el niño pequeño el significado y el campo visual están fusionados, el juego lo ayuda a independizar la acción de la percepción. Al respecto Vigotsky (1988) subraya:

En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo (p. 149).

Por ello, el juego es un “estadio transicional”, donde el niño se capacita para separar el pensamiento (significado de la palabra) del objeto.

Asimismo, el juego promueve la separación entre acción y significado. Como en el niño pequeño la acción predomina sobre el significado (no puede separar la acción interna de la externa), el juego lo capacita para que el significado prevalezca sobre la acción.

Esta escisión del significado respecto del objeto y de la acción tiene otras consecuencias en el desarrollo del niño, que Vigotsky (1988) subraya:

Del mismo modo que el operar con el significado de las *cosas* nos lleva al pensamiento abstracto, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se produce cuando el pequeño opera con el significado de las *acciones*. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro (pp. 153-154).

En resumen, Vigotsky (1988) afirma que no toda actividad lúdica genera una *zdp*, sino sólo aquellas que proponen la instauración de un *escenario imaginario*, la definición social de una

⁵En una situación imaginaria sólo las acciones que se ajustan a las reglas son aceptadas en la situación de juego.

situación y la sujeción a ciertas *reglas de conducta*. Señala que la capacidad del juego para detonar el desarrollo potencial de niños pequeños es mayor que la de la instrucción, debido a que ofrece un marco más amplio para el surgimiento de los cambios: el espacio lúdico permite al niño actuar en situaciones imaginarias, crear propósitos voluntarios y formar planes de vida, actividades todas que orientan su desarrollo. También enfatiza que no es la actividad lúdica espontánea la que detona el desarrollo, sino un doble juego de:

una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas, y 2) el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto que se trata de un “atenerse a reglas” socialmente elaboradas (Baquero, 1997, p. 146).

Así, como sugiere Baquero (1997), Vigotsky acota las condiciones del juego en una situación escolarizada para que sea promotor de desarrollo en el niño.

De lo dicho hasta el momento acerca del juego inferimos otro argumento con el cual sustentar que el LOD favorece el desarrollo, por su énfasis en crear un espacio lúdico y recurrir a la fantasía e imaginación de los niños durante la fase en que exploran de manera intensiva los conceptos de movimiento.

Para ejemplificar lo anterior, consideren el siguiente ejemplo, extraído de la primera sesión del paquete de enseñanza titulado *Juguetes mágicos*:

Exploración creativa de los conceptos: forma y desplazamiento con la motivación de un juguete suave, explorar diferentes formas y desplazamientos.

Veamos este juguete, es todo suave, no se puede parar. Dentro de nosotros tenemos huesos que nos sostienen. La semana pasada usamos nuestros huesos para hacer formas rígidas. Imaginemos ahora que no tenemos huesos, entonces seríamos suaves.

Cada uno trate de hacer una forma suave. Levanten un brazo, déjenlo caer relajado atrás. Explorar con el otro brazo. Ahora traten con las piernas, primero una y después la otra. Muevan el cuerpo, la cabeza, tratar con los dos brazos al mismo tiempo. *Hacer variaciones*.

Hagan sus rodillas aguadas y lentamente caigan al piso. Impulsar a los niños para que hagan formas suaves sin soportar las partes del cuerpo. Hagan algunas variaciones.

Todos vamos a convertirnos en un muñeco suave.

Hacer una forma suave. Ahora tratar de desplazarla en el espacio. Moverse de un lado a otro ¿Sienten todo tembloroso? ¿Pueden sostenerse? Traten de moverse lenta y rápidamente. Tratemos de imaginar como los juguetes inanimados poco a poco van cobrando vida.

Mostrar a los niños diferentes posibilidades de trasladarse como juguetes suaves e impulsarlos a que utilicen diferentes niveles y velocidades, gatear e incluso rodar. Las formas deben ser suaves y relajadas, balanceándose, quizá rebotando.

Impulsar a los niños a que utilicen diferentes niveles y direcciones.

Ahora vamos a hacer una pequeña danza uniendo las dos ideas.

Imaginemos que estamos en una fábrica de juguetes y que entramos a escondidas.

Nos vamos a convertir en nuestro juguete suave favorito y a desplazarnos por toda la fábrica. De repente oímos ruidos; nos tenemos que quedar inmóviles (pausa activa) y aparentar que somos juguetes y no nos descubran.

Ahora elijan otro juguete y muévase por toda la fábrica (Magic Toys, s/f, p. 5).

Observen cómo las instrucciones del maestro crean un escenario imaginario para la exploración del concepto de movimiento, al tiempo que establecen las reglas de creación y movimiento del personaje, lo que define la situación en que se desarrollará la actividad.

E. Ambientes alfabetizadores y desarrollo potencial

Luis C. Moll (1993) ha advertido sobre el peligro de que toda actividad escolar que desarrolle habilidades en los estudiantes sea vista como generadora de una zdp. Ejemplifica el riesgo con la instrucción rutinaria que por repetición logra el desarrollo de ciertas habilidades, o la enseñanza fragmentaria que considera sólo un aspecto en el aprendizaje de un proceso que involucra diversas habilidades. De ahí su insistencia en que únicamente se creará una zdp cuando las actividades propuestas, además de: (a) establecer un nivel de dificultad que corresponda con el desarrollo potencial, (b) proporcionar ayuda en el desempeño de la actividad, y (c) lograr que ese desempeño se realice de manera independiente, constituyan actividades totales en las que se desarrollen simultáneamente todas las habilidades involucradas en el proceso (p. 20).

Propone como ejemplo de este esfuerzo las actividades diseñadas por los investigadores del enfoque de “lenguaje total”, quienes mencionan entre sus recomendaciones de instrucción “hacer de las aulas ambientes [alfabetizadores] en los que pueden tener muchas experiencias de lenguaje y desarrollarse y aprenderse diferentes tipos de ‘alfabetización’” (Moll, 1993, p. 21). La creación de un ambiente alfabetizador implica abrir espacios en los que los niños aprendan a usar y manipular diferentes lenguajes, entre los que destacan los artísticos, con los cuales puedan crear sentido y comunicarlo significativamente. Aún más, la posibilidad de utilizar más de un lenguaje, sin duda amplía nuestras posibilidades de comunicación más plena, pues no siempre el lenguaje hablado o escrito nos permite la transmisión de nuestras ideas, emociones y sentimientos. En ocasiones, el lenguaje del cuerpo, de los colores, de los sonidos, etc., dice más de lo que con palabras podemos expresar. De ahí que la alfabetización estética sea prioritaria para el desarrollo de la capacidad humana de simbolizar.

Sin duda, el LOD cuenta con los elementos metodológicos y didácticos para crear un ambiente alfabetizador, en virtud de que este sistema se diferencia de otros que también

impulsan la exploración creativa del movimiento, precisamente en que considera como una fase esencial del aprendizaje la lectura y escritura del movimiento con los símbolos de la notación Laban conocida como escritura de motivos (*motif writing*); de ahí que su propia creadora lo considere un método de alfabetización dancística.

Como afirma Hutchinson (1995), el sistema incluye la notación siguiendo el ejemplo de los métodos de enseñanza de otras artes, por ejemplo, la música, donde la notación “se introduce como ayuda para la comprensión de tono, estructura de tiempo, valores de tiempo y forma de ejecución: las bases del arte. Proporciona así una ayuda visual que posibilita la memorización y práctica sin la presencia de un maestro; aprender a leer música también da acceso a la literatura musical y facilita una carrera profesional” (p. XV).⁶ Ella piensa que el mismo razonamiento debe aplicarse al estudio de la danza y el movimiento, de donde la necesidad de incluir la notación como parte esencial del proceso de aprendizaje. Y, como ella misma señala, qué mejor medio que el sistema de Labanotación, que ha logrado un alto nivel de desarrollo y sistematización, sin por ello perder su flexibilidad y continua movilidad, que lo mantienen en mejora constante. De igual forma, subraya que el LOD no pretende que los estudiantes adquieran las capacidades de escritura y registro requeridas por un labanotador, sino el desarrollo de la habilidad de usar signos como un recurso mnemotécnico y de apoyo a la creación de ideas en movimiento.

3. Potencial educativo del Lenguaje de la Danza®

Para la valoración del potencial educativo del LOD recurrimos una vez más a las reflexiones de Laban, en especial para la comprensión de dos experiencias que emergen cuando se practica la danza: el “encanto del movimiento” y la “alegría del movimiento”, que constituyen una fuente primordial de experiencias estéticas. Éstas no sólo amplían la percepción, sensación e imaginación de los niños, sino que permiten el establecimiento de nuevas conexiones en la experiencia: la formación de nuevos patrones de significación y la exploración de perspectivas diferentes. Además de reflexionar sobre estas peculiares experiencias, Laban ofrece argumentos poco considerados para debatir el lugar marginal que han ocupado las artes en el currículo de la educación formal.

Los fundamentales esfuerzos de pensadores como Elliot Eisner, Maxine Greene y Howard Gardner, entre otros, por revertir la relegación curricular que sufren las artes, si bien se han enfocado en combatir la desmedida importancia conferida a la razón y al desarrollo de la capacidad de pensar (reducida a la mera acción cognitiva), y han recuperado la fuerza educativa de la percepción y la experiencia, no han considerado el potencial de lo que Eugenio Trías (1999) llama el suplemento simbólico, que permite acceder, gracias a los símbolos, a las formas artísticas o al misterio de lo sagrado.

De acuerdo con este filósofo, la razón ilustrada ha mostrado su agotamiento, entre otras, por su resistencia a incluir en su reflexión los aspectos no racionales de la vida humana, los espirituales. De ahí que Trías (1999) abogue por el cultivo de una razón fronteriza que,

⁶En todas las citas de este libro utilizo la traducción de Dolores Ponce.

para adecuarse a los retos y desafíos del presente (entre los que destaca la emergencia de una “razón posmoderna”, utilitaria, hedonista e instrumentalista, interesada sólo en los resultados de la acción humana y que deja de lado la necesaria reflexión en la capacidad productora y creativa del hombre, debido a su insistencia en el disfrute del “aquí y ahora”, del placer y la comodidad), insista en la incorporación sistemática en la reflexión de temas como la sinrazón, el pensamiento mágico, el mundo de las pasiones, la imaginación simbólica, el pensamiento religioso, etc.

En el marco de esta reflexión, las artes dejan de concebirse como simples objetos o actividades que brindan placer o entretenimiento, para ser pensadas como modalidades diferenciales que favorecen la apertura simbólica del ser humano: permiten experimentar matices cualitativos que aumentan su capacidad de comprender y dar sentido al mundo y a sus experiencias. Pero sobre todo son percibidas como actividades que lo sensibilizan para captar el enigma y el misterio que encierran los símbolos, en este caso, artísticos, lo que sin duda plantea las condiciones necesarias para una experiencia vital, que Wittgenstein (citado por Trías, 1999) conceptuó como “lo místico” (p. 429). En este sentido, la reflexión de Laban apunta precisamente al valor educativo de la danza, porque conecta al ser humano con su lado oscuro: sus pasiones, sus sueños, sus fantasías.

A. La experiencia estética en la danza: el encanto del movimiento

Laban (1971) se preocupó seriamente por el valor educativo de las artes en general, y de la danza en particular, en el desarrollo de los individuos. En una conferencia impartida en el Centro Laban del Arte de Movimiento, titulada *Education through the Arts* (Educación por medio de las artes), este educador intenta clarificar la naturaleza de este tipo de educación y revisar su propósito. En su opinión, pretender que las artes sirvan como una herramienta de la vida cotidiana o de apoyo al desarrollo intelectual, oscurece su valor real y efectividad, que implica guiar a las personas hacia el lado de los sueños. Según él, se ha desconocido este valor porque existe una falsa idea sobre el desorden y el misticismo que entraña. Y para mostrar lo falaz de este argumento, insiste en que, por el contrario, el desprecio por el valor de los sueños es la razón por la cual el ser humano ha perdido el control de su vida y caído en una gran inseguridad personal, pues desconoce y se aleja cada vez más de sus deseos y aspiraciones más íntimos. Este lado de la vida, dice Laban (1971), posee reglas que no se reconocen mediante una lógica ordinaria, pues requiere un modo de pensar diferente: el del artista que continuamente está en contacto con los destellos e impulsos (para algunos irracionales) que se producen durante su actividad.

La importancia real de la educación por medio de las artes descansa en la posibilidad de reconocer lo que sentimos y soñamos, de ahí que el maestro de arte deba convertirse en un guía en el conocimiento de las reglas para habitar en la tierra de los sueños.

En otro artículo inconcluso, denominado *El valor educativo y terapéutico de la danza* (*The educational and therapeutic value of dance*), Laban (1971) subraya que la danza es un arte que, como los otros, puede ser disfrutado en un espectáculo profesional o como actividad recreativa; su aprendizaje amplía el horizonte perceptivo de los estudiantes capacitándolos

para disfrutar de ella con mayor comprensión. Pero, afirma categórico, dicho disfrute no entraña valor intrínseco educativo o terapéutico alguno.

La danza, o cualquier expresión artística, alcanza dicho valor si se le considera no sólo desde una perspectiva externa, como movimiento visible, sino en su potencia invisible. Y la potencia invisible de la danza, advierte Laban (1971), no radica en el dominio técnico. La maestría de los grandes bailarines se encuentra en un “algo” aparentemente indescriptible, al que denomina *encanto del movimiento*.

Pero si este encanto, se pregunta este coreógrafo, no fuera un don natural, sino algo posible de adquirir, regular, incrementar y perfeccionar, entonces toca a los educadores estudiar su proceso educativo, y los invita a indagar los diferentes procedimientos que podrían utilizar para desarrollarlo.

De ahí que Laban (1971) afirme que cuando la danza despierta en cada estudiante su peculiar encanto, cuando los resultados de su aprendizaje parecen mágicos a otros ojos, sólo entonces este arte asume un valor educativo y terapéutico real.

Ahora bien, en *Danza educativa moderna*, obra en la que Laban (1993), además de compilar su experiencia educativa,⁷ propuso un camino para introducir la danza al sistema formal de educación) planteó como enfoque primordial una enseñanza basada en la experimentación y práctica de los principios generales del movimiento, que evitara el aprendizaje de una técnica o estilo preconcebido limitando la vivencia corporal a una sola expresión. También subrayó los beneficios de la actividad creativa del baile, que supone alentar el impulso innato de los niños hacia el movimiento, preservar la espontaneidad y fomentar la creatividad y expresión artística por medio del dominio del movimiento. Sin embargo, ahí mismo señaló que la creatividad y espontaneidad no son suficientes para convertir un simple movimiento en movimiento estético; es necesario experimentar con una amplia variedad de calidades del movimiento, que favorezcan la emergencia de una multiplicidad de sensaciones y emociones. Ello obliga a su vez a vivenciar la gran diversidad de posibilidades de usos del tiempo, del espacio, de la energía y del flujo, pues de la combinación de estos factores o cualidades surgen las calidades del movimiento.

A partir de lo anterior es comprensible la insistencia del LOD en experimentar estos factores de movimiento al unísono con el aprendizaje del Alfabeto. Los usos del tiempo se aprecian, primero, de manera libre y espontánea, y luego ligados al estudio de la partitura; los usos del espacio se estudian en vinculación con algunos conceptos de movimiento (dirección, desplazamiento, acercarse a, alejarse de y llegar a un destino); y los usos de la energía o dinámica –a los que Hutchinson da un tratamiento especial y nosotros convertimos en una familia del Alfabeto para dedicarle un paquete especial a su estudio y dominio–, se experimentan al mismo tiempo que el Alfabeto, especialmente en la fase de coreocomposición, como medio para la facilitar la comprensión de las múltiples posibilidades de interpretación de una partitura.

⁷ Este libro, publicado en 1948, fue adoptado por el ministerio británico de educación como eje orientador en el desarrollo de los programas para la enseñanza de la educación física en las escuelas públicas (Hodgson y Preston-Dunlop, 1990, pp. 49-50).

El estudio de las calidades de movimiento, como mencionamos, recibe un énfasis particular tanto en Laban como en Hutchinson, pues gracias a la experimentación de múltiples combinaciones de estos factores del movimiento y su uso sistemático en la creación de ideas propias, los niños pueden acercarse gradualmente a la experiencia estética del movimiento.

B. La danza como experiencia grupal y la alegría del movimiento

Laban (citado por Bartenieff, 1980) también percibió que los beneficios de la danza educativa no se limitaban al individuo, sino que lo trascendían al experimentar el placer de bailar en grupo, experiencia poco común en las sociedades modernas y de la cual, gracias a la comunicación corporal que de ella emana, emerge una experiencia, a la que denominó “alegría de movimiento”, y que es inherente a la danza coral.

Este hallazgo proviene de sus experimentos con los coros de movimiento, que tuvieron un gran auge en Alemania. En cada escuela de Laban, como parte integral de la formación, existía un *coro de movimiento*. Él los consideraba “una variante del arte religioso de la danza”, “estructuras de juego con una significación muy especial” (Bartenieff, 1980, p. 139).⁸ En los coros encontró un medio propicio para hacer emerger una experiencia inherente a la danza coral: la “alegría del movimiento”. Al respecto Laban (citado por Bartenieff, 1980) escribió en *Gymnastik und Tanz*:

El énfasis principal de la cultura artística moderna deberá dirigirse hacia el movimiento coral en presentaciones festivas y actuaciones comunitarias para rebelar la alegría de la experiencia de la danza sobre la base de un cuerpo-mente-espíritu sano, fuerte y durable (p. 140).

Pensaba que gracias a esta experiencia, los bailarines, a la vez que se expresaban a plenitud, se acercaban a un ideal arquetípico.⁹ En la creación de los coros se utilizaban las improvisaciones de los individuos y los grupos, de este modo se reafirmaba la experiencia vivida y compartida. De ahí que Laban afirmara que al compartir el placer de moverse en grupo, el hombre moderno satisfacía su profunda necesidad de comunidad. Según Warren Lamb (1979), Laban estaba convencido de que a través de los coros de movimiento se podía crear la “danza folclórica contemporánea”, donde la gente que realiza trabajos rutinarios y paralizantes encontraría un modo de expresarse. También creía que los coros de movimiento ofrecen un remedio para la falta de sentido de movimiento que prevalece en la educación de los niños, pues al bailar en grupo el poder de la danza se transmite a través de la comunicación corporal de los participantes.

En los coros de movimiento los individuos eran agrupados (de manera similar a la forma en que se agrupan los coros musicales) de acuerdo con sus preferencias personales de movimiento, sin por ello dejar de impulsarlos a desarrollar otras cualidades que equilibraran sus propias tendencias. Esta división proporcionaba una estructura comprensible al grupo.

⁸ Aquí utilizo una traducción inédita de Anadel Lynton.

⁹ Tal vez Laban pretendía acercar al hombre moderno a la experiencia que se vive en las sociedades tradicionales cuando se realizan los rituales y a la que Victor Turner (1988) denominó *communitas*. [Véase la nota 12.]

Como bien señala Martín Gleisner (1979), un discípulo de Laban de la época de Weimar, esta forma de trabajo no suprime la individualidad, al contrario, la fomenta, pues la colaboración entre las diferentes formas de moverse en el grupo permite que el individuo tome conciencia de sí mismo dentro de un marco más amplio. El reto de los coros de movimiento supone la posibilidad de que cada cuerpo se mueva según sus propios dictados, a la vez que logra armonizarse con los movimientos del grupo. De ahí que el efecto producido fuera comparado con lo que ocurre en un coro cuando, al alcanzar una nota, “cada voz le proporciona color personal a la vez que armoniza con las voces del coro” (Gleisner, 1979, p. 4).

Laban (citado por Gleisner, 1979) descubrió en los coros de movimiento el potencial para lograr una experiencia tan profundamente individual como colectiva, muy parecida a la que Turner (1988) denomina *communitas*,¹⁰ de la cual surge un particular sentido de identidad. De ahí la afirmación de Laban (citado por Gleisner, 1979):

Es tarea central de los coros de movimiento despertar y dejar irradiar más y más fuertemente un sentido, un sentido básico para alcanzar la humanidad esencial (p. 4).

A partir de estas experiencias, Laban insistirá en que, además de la experimentación y dominio de las calidades de movimiento, los estudiantes vivan la experiencia de comunidad corporal con sus compañeros. De ahí que sugiriera la repetición de las frases creadas, pero no de forma mecánica y sin sentido, sino realimentada cada vez por las correcciones y aportaciones de compañeros y maestros, para lograr una ejecución orgánica y placentera de la cual, al compartirse al unísono con el grupo, emerja la alegría del movimiento.

En el LOD esta repetición se promueve y facilita en virtud del uso de la partitura, pues ésta permite registrar las modificaciones sugeridas y que promueven una mejor interpretación de cada individuo y del grupo.

¹⁰ Según Turner (1988), la *communitas* (voz latina para diferenciar un modo de relación social de un ámbito de vida común) surge de la *experiencia* social en la que se produce una consonancia entre individuos iguales, generalmente, en los periodos de liminaridad social. La *communitas* no sólo promueve convergencia en las acciones, sino también un movimiento anímico de los sujetos que los lleva al mismo tiempo a una intensa experiencia social y a una profunda comunicación consigo mismos. A partir de esta noción, Turner piensa que en el ritual se vive una *experiencia* de absoluta individuación y a la vez de solidaridad profunda con los otros.