



COLECCIÓN POSGRADO

**PRIMERAS JORNADAS
UNIVERSITARIAS EN DANZA
MOVIMIENTO TERAPIA**

Superando la escisión moderna

EDITORA: RITA PARISSI



Movimiento

PRIMERAS JORNADAS UNIVERSITARIAS EN DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

Superando la escisión moderna

EDITORA: LIC. RITA PARISSI

Nota de la editora

El 22 de octubre de 2014, con anterioridad a la edición de esta publicación, el Congreso Nacional aprobó la Ley que transforma al Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) en la Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Comité Editor: Diana Lelia Piazza, Rita Parissi, Marcelo Isse Moyano,
María Joaquina Álvarez, Susana Goñi, Cristina Urrutia, Claude Thibaud.

Diseño Gráfico: Gastón Prioretti

Corrección: Eloísa dos Santos

Fotos: Eli Taylor

Parissi, Rita

Primeras Jornadas Universitarias en Danza Movimiento Terapia: Superando la escisión moderna. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, 2014.

352 p. : il. ; 21x15 cm. - (Posgrado; 4)

ISBN 978-987-3668-07-4

1. Investigación. 2. Danza. I. Primeras Jornadas Universitarias en Danza Movimiento Terapia: Superando la escisión moderna
CDD 792.8

Fecha de catalogación: 23/10/2014

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida y/o transmitida de ninguna forma y con ningún propósito.

ÍNDICE

PRÓLOGO. <i>Sandra Torlucci.</i>	<u>7</u>
MAPEO INICIAL	<u>11</u>
01. EJE INSTITUCIONAL	<u>15</u>
Danza y Salud. La universidad en la frontera. <i>Diana Lelia Piazza.</i>	<u>17</u>
Algunos apuntes para pensar la gestión educativa institucional. <i>Rita Parisi.</i>	<u>43</u>
La Danza Movimiento Terapia como campo. Reflexiones, desafíos y estrategias en la formación y la producción de conocimientos. <i>María Marcela Bottinelli.</i>	<u>57</u>
Danza Movimiento Terapia, una nueva profesión en desarrollo. <i>Karin Fleischer.</i>	<u>95</u>
02. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	<u>107</u>
Patrones de movimiento e interacción social. <i>Diana Fischman y Patricia Celis Banegas.</i>	<u>109</u>
Aplicación de DMT en el espacio público comunitario. <i>Aurelia Chillemi.</i>	<u>129</u>
Línea de Investigación en DMT con enfoque Biopsicosocial y en la Promoción de la Salud y la Medicina Preventiva. <i>María Eugenia Lacour.</i>	<u>153</u>
03. ARTÍCULOS PREMIADOS	<u>169</u>
DOCENTES	
Supuestos básicos de la Danza Movimiento Terapia. <i>Diana Fischman.</i>	<u>171</u>
Danza Movimiento Terapia. Espacio para el juego. <i>Marcela Baez.</i>	<u>213</u>
Aportes para el análisis del movimiento en DMT desde los estudios de interacción social. <i>Patricia Celis Banegas.</i>	<u>225</u>
ESTUDIANTES	
Experiencia de una práctica individual. Construyendo el rol de Danzaterapeuta. <i>Daniela Conti.</i>	<u>245</u>
Danza Movimiento Terapia en la comunidad. <i>Alicia Fernández.</i>	<u>263</u>
La sexualidad del adolescente con discapacidad intelectual y la Danza Movimiento Terapia como herramienta que facilita la comunicación. <i>María Teresa Gil Ogiastri.</i>	<u>291</u>
04. ESPECIALISTA DISCIPLINAR INVITADA	<u>315</u>
Grupos de Danza Movimiento Terapia para niños que presentan trastornos de conducta. <i>Hilda Wengrower.</i>	<u>317</u>

PRÓLOGO

*Sandra Torlucci**

[*]
Profesora en Letras,
Rectora del Instituto
Universitario Nacional
del Arte (IUNA).
Docente Investigadora.
Profesora de las
asignaturas Estética y
Teorías Teatrales en la
Facultad de Filosofía y
Letras de la UBA y de
Semiótica del Teatro
en el Departamento de
Artes Dramáticas, IUNA.
Argentina.

La última década nos ha hecho partícipes de un acontecimiento político que transformó el sistema universitario argentino por tercera vez en su historia. No se trata únicamente de la gestión real y efectiva en lo que a obra pública respecta, ni de la impostergable tarea de revalorar el financiamiento de la educación universitaria que hasta hace veinte años parecía una imposibilidad. Se trata de la decisión estratégica de volver a poner la educación superior en la primera línea de la agenda de políticas de Estado. En el marco de las políticas nacionales de inclusión y ampliación de derechos, las universidades públicas tenemos un rol primordial en la reparación de las desigualdades sociales y en la promoción de igualdad de oportunidades.

En este sentido, el IUNA tiene una responsabilidad fundamental en el desarrollo del arte y la cultura como factores de transformación social. Frente al modelo clásico universalista y ahistórico de las instituciones universitarias, la noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad es heterogénea y la diversidad constituye un componente que debe ser revalorizado. Se trata de dar un paso más en el camino hacia la igualdad y la gratuidad de la educación superior al proponernos garantizar la permanencia y la culminación de una educación de calidad para todos, a través de mecanismos y dispositivos que promuevan la idea de una comunidad educativa tan diversa, múltiple y heterogénea como la sociedad de la que forma parte.

La inclusión presupone tanto la formación y la investigación como también la extensión universitaria en términos de vinculación. La universidad tiene el desafío de vincularse con actores externos (otros organismos del Estado, sectores productivos, actores sociales, etc.) para resolver problemas y ejecutar programas y proyectos que tengan impactos positivos para el desarrollo económico, social y cultural de los ciudadanos. También, debemos pensarnos en términos de la necesaria articulación de las universidades con el propio sistema universitario, fomentando vinculaciones regionales e interregionales.

Al crear nuevas figuras de lo decible, lo pensable y de lo experimentable, el arte permite un vínculo más potente con la vida en común y la institución de lo social. Así, las prácticas artísticas hacen emerger nuevas formas y significaciones para decir, comprender y experimentar lo social, y pueden procurarnos una subjetividad más libre y emancipada respecto de la realidad.

¿De qué modo la incorporación del arte en el sistema universitario afecta al arte y a la educación superior? Nuestra política en el IUNA es fundamentalmente hacer que el sistema de la academia reconozca la diferencia entre el arte y la ciencia como formas de conocimiento sin gradaciones jerárquicas. Diferencias que hacen del arte una actividad irremplazable para la sociedad humana y su desarrollo. Por lo específico de sus lenguajes, nuestra universidad tiene un papel protagónico en la intervención en situaciones de riesgo o exclusión social, a partir de la potencialidad del arte como instrumento de transformación y como una herramienta eficaz de inserción social.

En este sentido, este libro nos propone un recorrido histórico a través de la danza movimiento terapia y realiza una caracterización de la disciplina, a partir de la valoración de su posibilidad de integración multidisciplinar y sus potencialidades a la hora de su aplicación en contextos diversos (socio-comunitarios, educativos, artísticos, etc.). Al mismo tiempo que difunde sus prácticas, recoge experiencias y expone estrategias de trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad y dificultades de integración en el sistema educativo.



De esta manera, el libro constituye un aporte fundamental a la problemática del arte y su relación con la salud y la inserción social. Contribuye, además, a la comprensión de los bienes culturales como derecho, en favor de la inclusión, el desarrollo de la creatividad, la reflexión y el juicio crítico.



MAPEO INICIAL

El presente libro está estructurado a partir de los siguientes ejes:

- Eje Institucional
- Líneas de Investigación
- Artículos premiados de docentes
- Artículos premiados de estudiantes
- Especialista disciplinar invitada: Hilda Wengrower

El eje institucional está constituido por cuatro artículos. El primero **Danza y Salud. La universidad en la frontera** de Diana Lelia Piazza, aborda el escenario de la educación superior actual, sus tensiones, su agenda y sus desafíos. Asimismo, hace un recorrido histórico referido al surgimiento de la disciplina de la Danza Movimiento Terapia y realiza una caracterización de la misma a partir de la valoración de su posibilidad de integración multidisciplinar y sus potencialidades a la hora de su práctica en contextos variados (sociocomunitarios, integradores, educativos y artísticos).

El segundo, **Algunos apuntes para pensar la gestión educativa institucional** de Rita Parissi, aborda las conceptualizaciones que articulan la práctica gestionaaria al interior del Departamento de Artes del Movimiento con una mirada anclada en los fundamentos ético-políticos de la función pública. En esta dirección analiza distintas dimensiones de la gestión educativa, haciendo hincapié en el cambio dentro del estatuto del conocimiento y en su impacto en la tarea de la planificación, en este caso, de una institución de educación superior.

El tercero, **La Danza Movimiento Terapia como campo. Reflexiones, desafíos y estrategias en la formación y la producción de conocimientos** perteneciente a María Marcela Bottinelli, aborda la constitución disciplinar dentro del campo de la oferta de posgrados de universidades públicas. Asimismo, presenta la genealogía de la carrera, sus desafíos futuros y las articulaciones y andamiajes llevados a cabo para fortalecer el área académica y de investigación de las carreras.

El cuarto artículo, **Danza Movimiento Terapia, una nueva profesión en desarrollo** de Karin Fleischer, aborda la emergencia de este campo disciplinar, sus orígenes, los retos y su estado actual tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

El eje de las líneas de investigación recoge las reflexiones y productos realizados por los equipos que, en un primer momento, definieron esas líneas profundizando sobre diferentes aproximaciones al campo de la DMT, en la búsqueda de generar nuevos conocimientos y desarrollar material para su estudio.

Las líneas de investigación se denominan: **Patrones de movimiento e interacción social** (Diana Fischman y Patricia Celis Banegas), **Aplicación de DMT en el espacio público comunitario** (Aurelia Chillemi) y **Línea de Investigación en DMT con enfoque Biopsicosocial y en la Promoción de la Salud y la Medicina Preventiva** (María Eugenia Lacour), y se constituyen en un referente del trabajo académico dentro del campo que permite no solo producir conocimientos, promover la escritura, difundir y sistematizar experiencias y formar recursos humanos en investigación en el campo, sino además andamiar los procesos de tesis de los estudiantes de la maestría.

A partir de esta reseña, se conforman a continuación los ejes de los capítulos premiados del colectivo docente y de los estudiantes durante la convocatoria de las Primeras Jornadas Universitarias en Danza Movimiento Terapia:

Supuestos Básicos de la Danza Movimiento Terapia de Diana Fischman reseña las experiencias pioneras que cristalizaron en la conformación del campo.

Danza Movimiento Terapia. Espacio para el juego de

Marcela Baez plantea la posibilidad de una danza personal y propia como camino hacia la comunicación e intercambio.

En Aportes para el análisis del movimiento en DMT desde los estudios de interacción social Patricia Celis Banegas bucea en las expresiones no verbales y los patrones de movimiento basados en el análisis y la reflexión sobre el cuerpo en movimiento.

Experiencia de una práctica individual. Construyendo el rol de Danzaterapeuta de Daniela Conti comparte una experiencia real y su reflexión con el lector.

Danza Movimiento Terapia en la comunidad de Alicia Fernández describe la trayectoria y el desarrollo del proyecto institucional de Danza Comunitaria dirigido por la Profesora Aurelia Chillemi en el Departamento de Artes del Movimiento desde sus inicios, una década atrás.

La sexualidad del adolescente con discapacidad intelectual y la Danza Movimiento Terapia como herramienta que facilita la comunicación de María Teresa Gil Ogliastri articula una estrategia de trabajo en Danza Movimiento Terapia como canal para la comunicación no-verbal en una población de adolescentes con discapacidad intelectual moderada.

Como final se incluye el artículo de la especialista Hilda Wengrower, una de las más destacadas referentes dentro del campo, **Grupos de Danza Movimiento Terapia para niños que presentan trastornos de conducta**. Se describen allí modelos de grupos de Danza Movimiento Terapia (DMT) en Jerusalén en escuelas especiales para niños con dificultades de integración en el sistema de educación general.

01 EJE INSTITUCIONAL

Danza y Salud. La universidad en la frontera

Diana Lelia Piazza

Algunos apuntes para pensar la gestión educativa institucional.

Rita Parissi

La Danza Movimiento Terapia como campo. Reflexiones, desafíos y estrategias en la formación y la producción de conocimientos

María Marcela Bottinelli

Danza Movimiento Terapia, una nueva profesión en desarrollo

Karin Fleischer



DANZA Y SALUD. LA UNIVERSIDAD EN LA FRONTERA

*Diana Lelia Piazza**

[*]
Lic. en Historia del Arte.
Profesora Nacional de
Danza. Decana-Directora
del Departamento de
Artes del Movimiento
del IUNA. Docente
Investigadora. Titular de
la asignatura Técnica
de la Danza Moderna
I - II. Titular en Didáctica
Especial de la Danza
Moderna, DAM, IUNA.

Durante el mes de mayo de 2011 se llevaron a cabo las Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia en el Departamento de Artes del Movimiento del Instituto Universitario Nacional del Arte. En las mismas se presentaron los desarrollos de las cátedras de DMT y las distintas líneas de investigación en un campo novedoso para una institución universitaria: la reflexión teórica, las prácticas y la producción de DMT como praxis artística singular y sus implicancias en el campo de la prevención y promoción de la salud y en la intervención sociocomunitaria.

Las carreras de Especialización y Maestría en DMT habían sido aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad en el año 2006 y, luego de un exhaustivo proceso de autoevaluación de las mismas por parte de la institución, obtuvieron la acreditación de la agencia CONEAU en el año 2012.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de carreras de posgrados en Argentina y su participación en acciones de evaluación y acreditación por parte de la CONEAU están en consonancia con la creciente expansión de los sistemas globales de Educación Superior llevada a cabo desde los noventa en América Latina. Esta “práctica de la evaluación instala una nueva modalidad de control sobre las instituciones universitarias que clasifica instituciones, carreras, actores y producciones” (Suasnábar, 2009: 250).

En el caso de disciplinas formalizadas de larga data a nivel mundial, los criterios empleados ofrecen alto margen de certeza y previsibilidad, esto no ocurre con las áreas de conocimiento

nuevas, fronterizas de otras disciplinas como el caso de la DMT, que atraviesa otros campos epistemológicos como el de las artes, las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la salud. Asimismo, la DMT tiene un modo de producción de conocimiento cuyos rasgos principales están orientados por el contexto de aplicación práctica, o sea que deriva de éste y no de la constitución de un nuevo campo disciplinario. Para agregar una complejidad más, la evaluación por pares evaluadores, que debería ofrecer pocas dificultades en el caso de los posgrados porque, justamente el par es un especialista en el campo disciplinar específico, presenta algunos tópicos problemáticos en estos posgrados, por el desconocimiento del objeto disciplinar a evaluar y porque es difícil neutralizar previamente los preconceitos o prejuicios con que se enfrentan a la tarea.

En consecuencia, el proceso de evaluación y acreditación de las carreras en DMT resultó un procedimiento arduo a la hora de definir parámetros y evaluar la calidad de los desarrollos y productos de esta disciplina.

EL INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE EN EL CONCIERTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El año de creación de estas carreras coincidió con los diez años de la fundación del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Durante ese período se avanzó en la configuración identitaria y en la consolidación institucional de la Universidad, incorporando los distintos lenguajes artísticos, asentados en siete escuelas terciarias tradicionales, al sistema universitario nacional en una única organización universitaria, superando así la fragmentación habitual de este campo de estudios en facultades o institutos dentro de universidades tradicionales.

Haciendo la historia de la Universidad podemos señalar que en los años noventa el proyecto institucional del Instituto Universitario Nacional del Arte nacía de la integración de las

siete Escuelas Superiores de Arte situadas en la Ciudad de Buenos Aires. Esas escuelas centenarias, de formación superior, habían cumplido una notable función transmitiendo y reformulando las herencias culturales y artísticas de nuestro país. Con la transformación en universidad, estas instituciones fueron alcanzadas por los principios de autonomía, autarquía y cogobierno que históricamente caracterizaron a la universidad argentina, y que pueden definirse como capacidad de las instituciones universitarias para autogobernarse (Piazza y Parissi, 2008: 9).

Teniendo en cuenta esta génesis, podemos analizar la especificidad del IUNA en dos dimensiones: en primer lugar como institución universitaria que forma parte del sistema de la educación superior y, en segundo lugar, como institución dedicada al campo de estudios de la producción en arte y a la producción de conocimiento en arte.

En cuanto a la primera dimensión, y centrándonos en el cambio organizacional de la vieja institución terciaria en IUNA, se introdujeron variaciones de orden estructural que dieron como resultado una nueva organización. Lo que se modificó fue su identidad y su cultura institucional, lo cual implicó un replanteo de sus fundamentos. Nos referimos aquí a la superposición de dos estructuras organizacionales con identidades diversas que fuera caracterizada por la CONEAU como “la creación de la universidad dentro de un espacio ocupado”. Dos lógicas de funcionamiento ontológicamente distintas, portadoras de preconceptos y creencias distintas, enfrentaron actores que pugaban por imponer un modo determinado de crear y distribuir conocimiento.

En esta dimensión se enfrentaron el pensamiento crítico, creativo e interdisciplinario propio del saber universitario con la práctica artesanalmente construida y transmitida de maestro a aprendiz, más a tono con el saber de los institutos terciarios especializados en artes. En estas escuelas de arte se afirmaba el carácter de genio del artista creador o intérprete:

Al afirmar el carácter natural del artista, dejan fuera de consideración que el artista se forma, no nace para serlo (...) Las

representaciones sociales que asignan al arte la función exclusiva de expresar las habilidades creativas innatas de las personas, conllevan la idea de que el arte no puede enseñarse ni aprenderse (...) podríamos expresar que estos lugares o funciones del arte han sido tradicionalmente relegados a espacios secundarios, asociados a aspectos decorativos (...) o también como una formación complementaria y elitista (Orce & Mare, 2014).

Asimismo y en el terreno de las artes del movimiento, el entrenamiento que exigen las técnicas de danza, implican largas horas de clases presenciales bajo la supervisión permanente del docente. Esta supervisión está destinada a servir como modelo para que el alumno talentoso repita miméticamente los ejercicios con el objetivo de mecanizar los movimientos; es así que el contenido y el método de aprendizaje se fusionan en la práctica constante. Este saber del maestro, que recoge la sabiduría de antiguos maestros muertos, configura verdades universales incuestionables que es necesario reproducir al infinito, so pena de convertirse en un reo de lesa arte.

Estas prácticas docentes, y las formas de apropiación de los conocimientos que involucraban, debieron ser revisadas a la luz del nuevo contexto académico que absorbió las viejas escuelas de formación en arte.

Tradicionalmente, ambos universos, el de la formación universitaria y el de la formación terciaria no universitaria, discurrían por carriles separados, comunicados. Cada uno de estos mundos tenía un “decir” que se enmarcaba en un encuadre de origen y que regía, desde su creación, a lo largo de su desarrollo institucional. En este recorrido histórico se llevaron a cabo acciones innovadoras que tuvieron que enfrentar la inercia institucional que tendía a rechazar la emergencia de lo nuevo.

Coincidiendo con este panorama de cambio interno institucional, se registra a partir de la década de los años noventa, la expansión de los estudios de posgrado en el sistema universitario, impactado por la implementación de políticas neoliberales de reforma del Estado. En muy pocos años, en toda América Latina

y con más énfasis en algunos países como Argentina, Chile, Colombia y Brasil, el crecimiento de los posgrados contribuyó a dotar al sistema de una mayor heterogeneidad. Para el IUNA este momento significó un hito dentro del universo de las artes, ya que permitía actualizar los estudios del campo incorporando otros recorridos disciplinares contemporáneos que estaban atravesados por prácticas artísticas y que, tradicionalmente, no formaban parte de los diseños curriculares de las escuelas en arte. Estos recorridos, como el de DMT, se vehiculizaban a través de acciones individuales de algunos docentes que aplicaban sus conocimientos artísticos al campo de la salud y en intervenciones sociocomunitarias en forma aislada.

En cuanto a la segunda dimensión puede advertirse a escala mundial un renovado interés por la concepción acerca de la importancia de la educación artística y por su posición estratégica para el desarrollo social, cultural y económico de los pueblos. Esto es relevado por organismos internacionales que reclaman una mayor presencia de los estudios artísticos en los distintos niveles de enseñanza. En este contexto, la creación del Instituto Universitario Nacional del Arte convirtió a la institución en un ámbito privilegiado de transmisión e investigación de conocimientos y destrezas, y también en productora y agente del campo educativo artístico, impactando en los desarrollos del área en nuestro país e incluso en toda la región latinoamericana. Del Valle y Feiteler (2012).

Si bien históricamente, el campo del arte en instituciones educativas estaba connotado como una actividad vocacional, periférica y poco productiva, alejada de los centros de producción de conocimiento, al ingresar en el máximo nivel académico, se facilitó un cambio de estatuto dentro del campo de decisión y de diseño de la política de Estado.

En esta dirección se puede señalar que la singularidad de esta institución, y de su objeto de estudio, determina que el campo artístico ocupe un lugar central en el concierto de la Educación Superior e impulsa una tendencia global que se manifiesta crecientemente en la nueva agenda de políticas culturales y

educativas mundiales y en los debates académicos internacionales. Así, UNESCO plantea, que el documento para:

el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010. Convocada por iniciativa de la UNESCO, en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo del Gobierno de la República de Corea, la Conferencia congregó a más de 650 funcionarios y expertos en materia de educación artística procedentes de 95 países.

En su preámbulo la Agenda de Seúl señala:

que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos que se esfuercen por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra por injusticias sociales y culturales de difícil solución... se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades que se propongan cumplir con los objetivos rectores, se planteen las estrategias propuestas y que lleven a cabo las actividades, habilitando el desarrollo de una educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera que sea su edad.

Asimismo la educación artística gana terreno en los diseños curriculares de los distintos niveles de educación, verificándose la creación de universidades latinoamericanas dedicadas al estudio del campo, como la Universidad Nacional Experimental de Arte (UNEARTE) en Caracas, Venezuela, creada en 2008 sobre las

terciarias como IUDANZA y la Universidad Nacional del Arte (UNA) en La Habana, Cuba, creada sobre el antiguo Instituto Superior de Arte (ISA) de 1979.

Paralelamente, y en consonancia con los procesos de internacionalización de la Educación Superior, se conforman redes como la Red Universitaria de Danza del Mercosur (RUDAM) del 2011, entre Argentina, Brasil, Venezuela y Paraguay y la Red Universitaria de Arte (RUA) del 2014, entre Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Venezuela, México y EEUU.

También impactan las discusiones acerca de cuestiones que el desarrollo contemporáneo de la tecnología ha puesto en juego, como el borramiento de los límites entre lenguajes, lo interdisciplinar, los fenómenos de retroalimentación genérico-estilísticos y la aparición de nuevas modalidades de expresión. En consonancia con la irrupción de la sociedad del conocimiento, se producen profundos cambios en los desarrollos artísticos y culturales caracterizados por la expansión de las industrias culturales y la emergencia de nuevas disciplinas como la DMT.

Como podemos advertir el contexto cambió y la historia institucional también y creemos que estamos en un buen momento para construir nuevos consensos acerca de qué enseñar, para qué y a quiénes.

Luego de la crisis del 2001 en nuestro país, en el marco de una renovada presencia del Estado con gobiernos posneoliberales, se desplegó en el área de la Educación Superior una nueva agenda para el sector que aplicó financiamiento a las instituciones universitarias a través de programas no competitivos y un nuevo contrato Estado-Universidad-Sociedad con dispositivos de inclusión social y de vínculo entre universidad y sociedad (Suasnábar, Rovelli, 2012).

En la misma dirección, se reformularon los mecanismos de transmisión, creación y transferencia de la producción artística para dar respuesta a la creciente demanda social de espacios universitarios en el campo del arte.

Con la nueva oferta de educación en artes que significó la creación del IUNA, se diversificaron las carreras, los procesos de formación, los actores y las culturas. Asimismo, en la agenda

pública del gobierno, que asumió en 2003, ocupó un lugar preferencial el debate acerca de los derechos humanos.

De este modo las Leyes de: Educación Técnica de 2005 presentada como necesidad de fortalecer la educación técnico-profesional, en el marco de un desarrollo con mayores niveles de inclusión y equidad social; de Financiamiento Educativo de 2006 que incrementa gradualmente el presupuesto destinado a educación; y de Educación de 2006 que aumenta la escolaridad obligatoria, la jornada completa en primario, revisa los contenidos curriculares de la media e impone la enseñanza de un segundo idioma y el acceso a NTICs, tratan de corregir los efectos de las reformas neoliberales de los años noventa.

En este marco de políticas educativas universitarias que garantizan prácticas más justas y democráticas, el Instituto Universitario Nacional del Arte recoge el desafío de contribuir a una educación de calidad para todos que posibilite a su vez otros derechos.

LA DANZA. DEL AMPARO DEL CANON A LA INTEMPERIE DE LO MUTABLE

Para comprender los cambios producidos en el campo de la danza espectáculo en Occidente y los nuevos escenarios de formación, producción e investigación del área, nos referiremos a la historia de la disciplina y sus productos desde la cristalización de sus prácticas a la actualidad.

En la Europa de los siglos XVII y XVIII, en el contexto de creación de las academias de enseñanza oficiales, como la Academia Real de Danza de 1661, se reconocieron principios y pedagogías de las artes que debían ser universalmente acatadas.

Allí y con el objetivo de producir una danza universal se elaboró un sistema para el perfeccionamiento técnico de los pasos y las poses del *ballet*, que configuraría los movimientos característicos de la danza académica que se diferenciarían de aquellos propios de la vida cotidiana.

De este modo la danza clásica estableció una gramática de movimientos, codificada en un sistema cerrado. Estas normativas disciplinarias, expresadas en códigos corporales estrictos, permitían a los maestros determinar quiénes podían ser incluidos o eliminados del escenario ideal de la representación del arte.

El cuerpo del bailarín era atravesado por técnicas corporales agotadoras para el logro de los entrenamientos requeridos. Con estos adiestramientos, los maestros se aseguraban la selección de los individuos más dotados. Así se construyó un modelo corporal que, siguiendo ciertas exigencias de proporciones ideales y de fortaleza física, se configuraría como un concepto de cuerpo ideal que se mostraría ante el espectador, ingrátido y desligado de todo esfuerzo.

La metodología de la danza académica estableció posiciones, movimientos sistematizados, series de encadenamientos de pasos con graduación progresiva de la complejidad coreográfica, que apuntarían a una formación técnica virtuosa, bella en las formas y canónica. De esta manera, y con la finalidad de alcanzar la perfección, se privilegió la forma, el virtuosismo y la automatización sobre el contenido.

Los cuerpos-máquina de los bailarines, domesticados a través de una disciplina rigurosa, que aplica reglas uniformes y barre con expresiones singulares, perduraron en la danza occidental de espectáculo hasta mediados del siglo XX.

El coreógrafo y el bailarín profesionales se recortaron como individuos creadores y la danza como arte ingresó al mercado de bienes culturales para ser exhibida y consumida por los espectadores. Este proceso se dio dentro de la lógica de la racionalidad científica.

La racionalidad científica es también un nuevo modelo totalitario, en la medida en que niega todas las formas de conocimiento que no se pauten por sus principios epistemológicos y no cumplan con sus reglas metodológicas (...) El determinismo mecanicista es el horizonte de una cierta forma de conocimiento que se pretende utilitaria y funcional, menos reconocido por la capacidad de comprender profundamente lo real, que por

la verdadera capacidad de dominar y transformar. En términos sociales este es también el horizonte cognitivo que mejor se adapta a los intereses de la burguesía en ascenso que veía a la sociedad en la que comenzó a dominar, la última etapa de la evolución humana (Sousa Santos, 1985: 21, 26).

Para el racionalismo occidental lo corporal no era fuente de conocimiento, aunque sabemos que se impone al sujeto de manera omnipresente y tiene una dimensión subjetiva que manifiesta la identidad personal y la configuración de lo social a nivel mental y vivencial. Se le negaba la posibilidad de construir social y culturalmente un universo simbólico. De esta manera en la danza académica occidental, que seguía los cánones estéticos propios de la sociedad y la cultura modernas, se configuró un cuerpo y un sujeto eficiente, obediente y mudo.

Para Foucault la disciplina articula saberes, poderes e individualidades con el objetivo de construir cuerpos dóciles y útiles. En este sentido no hay ningún proceso de apropiación ni cuestionamiento de la propia corporeidad. Esta relación obediencia/utilidad constituye para este autor una forma de dominación (Tortajada Quirós, 2001).

Este sistema del arte del espectáculo se traslada sin más a las colonias occidentales desde fines del siglo XIX. Cada uno de los países de Latinoamérica contará, como importante patrimonio cultural, con una compañía nacional de danza clásica y más tarde con una de danza contemporánea, que se constituyen en un gesto estratégico de los estados de alcanzar el status de nación moderna. Toda la parafernalia de *ballets* de repertorio europeo y transposiciones de cuño nacional, las técnicas de danza que recogen al infinito las voces de los maestros creadores consagrados muertos, corporizada en pasos y poses del siglo XIX, los cuerpos elegidos preferentemente según proporciones eslavas, reproducen sistemas de exclusión racial, ejercicios agotadores y dietas agobiantes que modelan cuerpos perfectos que se ponen al servicio de la repetición y reproducción de la imposibilidad de asumir una educación culturalmente situados (Lepecki, 2009).

A partir del siglo XX los pioneros de la Danza Moderna, si bien se reconocían a sí mismos creadores e intérpretes anticlásicos y recurrían a temas contemporáneos y modificaban el léxico de los pasos, no renunciaron a la narrativa y nunca negaron que había que bailar, es decir, además de mantener la estructura y la forma de la danza, lograr un resultado virtuoso.

Sin embargo, luego de algunos desarrollos de estos primeros bailarines y coreógrafos modernos, comienza a deshilvanarse, en varias direcciones, el estatuto de la estética moderna. En tal sentido, podemos citar a Susana Tambutti cuando señala que:

Frente a la necesidad de alejamiento de las normas establecidas, las tendencias emergentes intentaron un nuevo comienzo rechazando cualquier mandato estético, especialmente los provenientes de los programas artísticos derivados del racionalismo y del neoclasicismo mientras que en el ámbito académico se optó por una revisión de las estructuras coreográficas y de los problemas relacionados con la representación y la expresión (Tambutti, 2013: 1).

Es interesante ver como los cultores de la DMT reconocen en la primera Danza Moderna, especialmente la Danza Expresionista alemana, la fuente de inspiración para la investigación en las prácticas, de los efectos beneficiosos de la danza en pacientes psiquiátricos. Según Karin Fleischer:

(...) la danza moderna posibilitó liberar un gran potencial expresivo, distanciándose del excesivo tecnicismo y perfeccionismo de la danza clásica. La expresión individual de las emociones, conflictos, deseos adquirió nuevamente prioridad. Ejemplos de este pasaje son: a) Isadora Duncan en Estados Unidos y Mary Wigman, en Europa, quienes buscaron fuentes de inspiración en estados subjetivos; expresando a través el movimiento aquello que no podía decirse con palabras. b) Rudolph von Laban, coreógrafo austro-húngaro, quien ya en ese entonces consideraba que tanto lo que sentimos como lo que pensamos

afecta al movimiento; del mismo modo, que nuestra manera de movernos influye sobre nuestro pensamiento. c) La escuela Denishawn, fundada por Ruth Saint Denis y Ted Shawn, que integró elementos de la cultura oriental y de la mitología griega, y fue fuente de inspiración para Martha Graham y Doris Humphrey (...) Es en este contexto que en 1942, Marian Chace, bailarina de la escuela Denishawn, discípula de Martha Graham y Doris Humphrey, es invitada a trabajar en el Hospital Federal Psiquiátrico St. Elizabeth en Washington D.C. Comienza entonces un trabajo en colaboración con el psiquiatra de dicha institución, quien pudo advertir los efectos positivos que se estaban consiguiendo al introducir allí un espacio de danza y movimiento (Fleischer, 2014: 96).

Cuando hacia 1960, la danza contemporánea redefine las técnicas, las modalidades creativas y la concepción del cuerpo, se crean nuevas metodologías de aprendizaje y técnicas corporales para abordar la formación del bailarín, y esto permite ampliar el abanico de saberes alternativos que no apelan a definiciones cerradas y universales que unifican el conocimiento académico. Por un lado, dentro de las prácticas de espectáculo de la danza, se cuestionaron las unidades aceptadas de espacio y de tiempo; en las obras se focalizó en el proceso y no tanto en el resultado y se privilegió el movimiento puro y no el movimiento como subalterno de posibles narrativas. Se renunció a representar, a cambio de presentar o no presentar en absoluto. Se diseñaron propuestas en contextos inestables y aleatorios. Se pretendió acercar el arte a la vida recurriendo al movimiento cotidiano, eligiendo no tener público, y usando intérpretes sin formación académica alguna, todo lo cual impactó en los cuerpos que aparecieron en la escena.

El lenguaje de la danza y su materia prima sensible: el movimiento y el cuerpo, necesitaron redefinirse tomando en cuenta el contexto global contemporáneo. La internacionalización de los fenómenos culturales, la irrupción de la informatización de la sociedad que promueve la autonomía del aprendizaje, la

necesidad de favorecer la integración de poblaciones alejadas de los centros de producción del saber y de facilitar el acceso a sectores sociales excluidos, marcaron los desarrollos en materia de educación artística. Habiendo comprendido que no podemos definir al mundo de una vez y para siempre, que las definiciones son siempre provisorias y que quedarán inevitablemente obsoletas y arrasadas por otras nuevas, y sabiendo que las funciones del arte de hoy, que también son provisorias, no son ajenas a un nuevo mirar y a un nuevo hacer, y que debemos reconocer en lo mutable nuestra condición natural y necesaria, todo indica que necesitamos nuevas herramientas para poder enfrentarnos a estos nuevos contextos.

EXPERIENCIAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS ALTERNATIVAS

Como se ha expuesto precedentemente la disciplina tradicional dancística se ve conmovida por dispositivos encuadrados en distintos marcos epistemológicos, históricos y políticos que disparan acciones que tienen como protagonista a la danza occidental revisitada desde distintas perspectivas en la práctica. En este sentido, se pueden nombrar algunas experiencias educativas alternativas ligadas a abordajes éticos diferentes, anclados en la fusión con otros campos artísticos y en otra lógica para pensar cuerpos, movimientos y subjetividades. Esas experiencias ancladas en el Departamento de Artes del Movimiento del IUNA son, además de la Maestría en Danza Movimiento Terapia, la cátedra abierta y el proyecto de Extensión de Danza Integradora, la cátedra abierta y el proyecto de Extensión de Danza Comunitaria y el Proyecto Performance radicado en el Instituto de Investigaciones en Artes del Movimiento.

DANZA INTEGRADORA

Porque la normalidad es un cuerpo que apenas si se percibe
y la normalidad es un cuerpo intensamente vuelto centro de la percepción.
Porque la normalidad es un cuerpo de cuya existencia indecible nada decimos
y la anormalidad es la existencia de un cuerpo decible y dicho y vuelto a decir.

Porque la normalidad es un cuerpo sólo de carne y piel
y la anormalidad es un cuerpo que se supone sin carne y sin piel.

Porque la normalidad es un cuerpo que está vestido
y la anormalidad es un cuerpo desnudado y desnudo.

Porque la normalidad es un refugio para el cuerpo refugiado
y la anormalidad siempre está puesta en el exilio

(Skliar, 2007: 75)

La cátedra abierta Danza Integradora y su proyecto de Extensión, configuran una modalidad de la danza que incorpora los conceptos de inclusión y diversidad. Propone el trabajo conjunto de personas con y sin discapacidad, considerando los límites físicos o cognitivos como aperturas hacia nuevas posibilidades. Así, se promueve un arte sin barreras y una danza sin exclusiones, a partir de la convicción de que todos podemos bailar y disfrutar del cuerpo que tenemos, contribuyendo a derribar los prejuicios que existen sobre la discapacidad y aprendiendo sobre la integración de las diferencias. La vida, nos interpela, a veces con una brutalidad insospechada. Y lo que nos constituye no es tanto lo que ella hace con nosotros sino lo que nosotros, como respuesta creativa y resiliente, hacemos con ella. La cita de Merleau Ponty, “todo lo que sabemos del mundo, incluido lo científico, lo sabemos a partir de una perspectiva subjetiva de cada quien, que hunde sus raíces en una biografía personal, social y profesional”, nos resultó siempre significativa a la hora de pensar la génesis de este proyecto (Parissi, 2013).

Dice la directora de proyecto:

El accidente deportivo de un hijo de 14 años, en 1988, quien pasa a integrar las listas de los llamados discapacitados motores, marca

en mi vida un cambio de 180° en la manera de comprender la naturaleza y la necesidad del movimiento humano, la expresión corporal, y la danza, abriéndome un campo nuevo de investigación, búsqueda y experiencias hasta entonces desconocidas. Fui tomando elementos de las técnicas aprendidas, Sensopercepción, Eutonía, Feldenkrais y Bioenergética, que iba probando a medida que sucedía su recuperación, como también, métodos de masaje, reiki, visualización, meditación y actividades expresivas. Después de dos años de intensa rehabilitación, sin dejar de lado nada de lo que podría ser bueno para seguir mejorando, me llamó poderosamente la atención un afiche colocado en la Escuela Nacional de Danzas, donde trabajaba como Profesora de Expresión Corporal, que proponía Danza Integradora en Silla de Ruedas. Allá fuimos con Demián Ariel, de 16 años, sin saber, que ese seminario sería el comienzo de un nuevo camino en nuestras vidas. En enero de 1991 fuimos invitados por la Dra. G. Krombolz dictante de aquel hermoso e intenso seminario, quien me impulsó para que desarrolle esta actividad en mi país, al Festival Internacional de Danza Integradora en Silla de Ruedas realizado en Munich, donde tuve la posibilidad de bailar un tango y una milonga con mi hijo en su nuevo estado, frente a más de 300 espectadores de toda Europa. Esta intensa y movilizadora experiencia me marcó un nuevo rumbo profesional (González Gonz, 2007: 17-18).

¿Será danza eso que hacen en silla de ruedas? Estamos más preocupados por nuestras preguntas acerca de la cuestión del otro. Tendemos a tematizar esta cuestión tratando de encuadrarla en discursos racionales acerca del otro. Rápidamente esbozamos discursos de tolerancia tranquilizadora que admiten resignadamente la existencia y la experiencia del otro. “Fue necesario inventarse a sí mismo como norma para despacharse a gusto acerca de la anormalidad del otro” (Skliar, 2007: 80-81).

DANZA COMUNITARIA

Son las 22:41 de un día agitado.

El sonido de los televisores se rinde frente al ruido de la calle.

“Es por eso que he decidido declarar el estado de sitio en todo el territorio nacional...”

El ruido a lata es ensordecedor.

La capacidad aislante de las paredes se derrumba.

Hay que salir.

(Benítez Larghi, 2009: 123)

La cátedra abierta Danza Comunitaria y su proyecto de Extensión configuran un fenómeno grupal que elige un camino diferente al de la danza tradicional. Parte de las creaciones colectivas y aporta otra mirada al hecho estético. Su búsqueda no es el éxito sino que se caracteriza por convocar tanto a profesionales y estudiantes de danza, como a los vecinos-intérpretes del barrio que no hayan tenido experiencia previa ni acceso al estudio del arte de la danza. Las obras surgen de la investigación en el movimiento, del registro sensible del propio cuerpo y, fundamentalmente, de la participación colectiva. El proyecto no cumple por lo tanto una función asistencial, sus integrantes no son agentes pasivos, sino agentes activos en el proceso creativo, creación de obra y gestión del proyecto (Chillemi, 2014).

Las experiencias de las asambleas barriales y los procesos autogestivos de las fábricas sin patrón recuperadas que se reproducen a partir del 19 y 20 de diciembre de 2001 sólo pretendían asegurar la supervivencia de sus protagonistas, sin embargo inventaron modos de vivir, relacionarse y trabajar, a contramano de los habituales. Estos grupos gobernados por democracia directa, sin jerarquía ni lógica institucional fueron entretejiendo nuevas formas relacionales solidarias.

En el Centro Cultural “La Nueva Esperanza” de Grissinópolis se incluyó la danza en los talleres abiertos a los vecinos del barrio, sin pretender reproducir el modelo tradicional de la dupla: artista- inspirado-creador/contemplador-avezado en discursos homogeneizantes. Esto implicó una nueva manera de concebir la existencia.

En este sentido la directora del proyecto, los integrantes alumnos y los profesores del grupo “Bailarines toda la vida” no se presentan como expertos creadores sino que acompañan el desarrollo del grupo autogestivo, inmersos en el mismo devenir.

Para no naturalizar el individualismo y el olvido del otro, y para no replegarse obsesionados por sus propios asuntos, en estas asociaciones muchos voluntarios se sienten interpelados por el rostro de sus semejantes.

PROYECTO PERFORMANCE

Aunque sea difícil definir el arte de *performance*, ya que las definiciones se construyen sólo para ser derrumbadas en el próximo *performance*, una de las características del *performance* es justamente transgredir barreras, límites y definiciones. Aún así, el arte de *performance* tiene sus códigos y convenciones: la convención es romper las convenciones.
(Taylor Diana, 2012: 87)

El Proyecto Performance ofrece una visión calidoscópica sobre la diversidad de las creaciones que toman como eje la danza actual, ya se trate de producciones artísticas, educativas o teóricas. La pluralidad de acciones adopta la forma de laboratorio de análisis y reflexión acerca de las transformaciones y cruces que difuminan los límites tradicionales en los que se encuadraba y definía la danza y el cuerpo. La propuesta apunta a abrir un espacio de reflexión acerca de la diversidad de ideas que hoy modifican el eje de la enseñanza, la producción coreográfica y las formas de pensar la danza y el tratamiento del cuerpo (Piazza y Parissi, 2014).

La escena sale de sí y otras prácticas sociales recurren a la escena. En la *performance* priman las ideas de lenguajes migrantes: danza, teatro, ópera, instalaciones, intervenciones urbanas, y la de confrontaciones entre cuestiones globales y locales. Se nutre de la

teoría de cuerpo encarnado *embodiment*, situando la noción de corporalidad en relación con otros discursos culturales, con otras fronteras artísticas, geográficas, lingüísticas para transgredir... “*performance* política. ¿Pero qué es esto? Sencillamente la actitud de usar el cuerpo como hecho político: hacer que el propio cuerpo se vea atravesado por un interés colectivo de cambio. En este punto, rápidamente podemos darnos cuenta de lo amplio del espectro que es posible abarcar: del “*performance art*” a la ronda de las Madres de Plaza de Mayo” (Pantoja Julio, 2009: 17).

El campo de lo performático, para algunos interdisciplina para otros posdisciplina, es la posibilidad de mirar la realidad y la geografía corporal desde focos dislocados y también para analizar modos de conocimiento y saberes por fuera de la noción totalizante de la ciencia y la cultura.

Ontológicamente la *performance* es cuando desaparece. Esto va en contra de las producciones culturales legitimadas por el mercado de arte. La cultura occidental reconoce como valioso lo que sobrevive y es posible consumir. El tiempo de la *performance* no se repetirá. Este modo de ser interrumpe el circuito de la industria cultural porque no depende de gestores, mercaderes, críticos, ni de museos o teatros ni de públicos y contempladores avezados y, al mismo tiempo, asegura ser un todo orgánico con los desarrollos de la vida social. En este sentido la *performance* pretende ser éticamente responsable y eficaz socialmente.

LA MAESTRÍA EN DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

En el centro de la actividad de la cultura contemporánea se amalgaman actividades sociales, políticas, estéticas y terapéuticas que no se conjugan dentro de paradigmas científicos, culturales o estéticos determinados. Las verdades heredadas a las que adscribimos entran en diálogo con la subjetividad, lo terapéutico, la acción social y la vida cotidiana, dando lugar a campos científicos,

culturales y artísticos emergentes. La ciencia, el arte, el artista, la obra, el contemplador, deberían redefinirse y tener otro rol en la sociedad. La subjetividad, la creatividad, la incorporación del azar, las nuevas maneras de relaciones entre procesos otrora considerados como fenómenos que ocurrían estructuralmente en el seno del arte se vuelven relevantes en los contextos científicos.

En este sentido, se puede hacer mención a nuevas teorías como la de la mente encarnada (*embodiedmind theory*). Esta teoría sostiene que:

El significado emerge de la experiencia del organismo en sus transacciones con el medio. Nuestros movimientos nos llevan a descubrir el entorno en base a nuestra estructura psicocorporal (...) El conocimiento es entendido como acción en el mundo y, por tanto movimiento (...) la DMT considera al cuerpo como agente de conocimiento, como mente encarnada, en dónde la racionalidad emerge del cuerpo en movimiento y que a través de su acción conoce y crea o hace emerger los mundos subjetivos y los consensuadamente objetivos. Es desde este accionar, de la experiencia, de la vivencia del movimiento sentido, que se alcanzan los sentidos del movimiento (Fishman Diana, 2014: 209).

Pero no hay que olvidar que en el centro del debate está el arte. Cabría preguntarse ¿cuándo hay arte? ¿es eso arte? Ese arte de nuestra época que nos permite hacer casi cualquier cosa, es inseparable de la ciencia, del conocimiento, de la ética y de la política. Este arte de nuestro tiempo que desmaterializa las fronteras entre disciplinas y se mete con la vida cotidiana, no representa ya el lugar de la “belleza” y lo “sublime”. Ese arte de hoy que confunde la ficción natural y la realidad construye procesos sociales, interviene en el mundo y se (des) define ampliando su radio de acción.

Hoy, cuando hay arte, ¿qué pedagogos precisamos?

En la preparación de los docentes, según la tradición normalista de nuestro país, se privilegia la formación disciplinar en detrimento de la pedagógica. En el caso del arte subyace la noción de que la elección de la docencia como tarea implica en algún

sentido el fracaso como artista, es decir en el caso del bailarín, deviene en docente al culminar su actividad como intérprete. Este enfoque considera que los profesores deben poseer una sólida formación de la disciplina que enseñan y que no es necesario la misma solidez en la formación pedagógica.

En general las prácticas docentes, aunque en proceso de cambio, se sustentan en la experiencia de los maestros, construida a su vez, a partir de las prácticas heredadas de sus propios maestros, modelos a copiar (enseñanza por la práctica y en la práctica).

No estamos diciendo que no se precise una preparación disciplinar estricta, estamos diciendo que se puede enseñar a bailar de manera accesible a un mayor número de personas. En este sentido la tarea deberá ser abordada modificando el trato con el sujeto de aprendizaje y no desde el saber académico; incluyendo la lógica del respeto por los tiempos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características físicas y las posibilidades diferentes de los alumnos y además incorporando el placer en la tarea (Brunstein, Pereyra, Piazza, 2001).

Es tiempo de que los maestros de danza, que reproducen los métodos con los cuales ellos mismos fueron socializados, reformulen la herencia pedagógico-didáctica recibida. Estos maestros deben encarnar un pedagogo que supere los aprendizajes de gran experticia técnica, repetitivos, mecanicistas y memorísticos, en el cual el sujeto de aprendizaje deviene en un objeto en el cual se encarna la *techné* disciplinar y donde la figura del maestro se sobredimensiona. Este pedagogo debe a su vez ceder la palabra a los alumnos, así, este adulto debe, al decir de Meirieu, “crear las condiciones de seguridad” para que aquel que adviene al mundo, pueda atreverse a hacer algo que no sabe, esto es aprender.

Para entrar al espacio democrático de lo público al pedagogo le corresponde enseñar, pero no como acto mecánico sino para habilitar la posibilidad de que los alumnos se apropien del significado profundo del objeto y esto, por la satisfacción de la búsqueda del conocimiento.

Este pedagogo no está muy seguro de sus certezas. La duda lo pone a salvo de la intolerancia y el autoritarismo, fuentes ambas de lo que es contrario al desarrollo de la democracia.

La universidad es un buen lugar para reformular esta herencia. La herencia nos permite pensar el modo en que estamos insertos en la historicidad, contruidos como sujetos en virtud de discursos preexistentes. Es mediante esa herencia que se nos da el mundo y que se hace posible toda acción política. La educación es lectura del mundo y apuesta a futuro y este ejercicio reflexivo de la tradición disciplinar debería poder habilitar también otras resignificaciones inciertas.

¿Qué grado de experticia técnica debería tener aquel que crea obras de danza?, ¿Qué cuerpo hay que privilegiar a la hora de seleccionar los aspirantes?, ¿Alguien con capacidades motrices diferentes no sería apto para crear obras originales en el arte de la danza?, ¿Qué es más importante: lograr automatismos motrices a fuerza de entrenamientos exhaustivos o poder resolver problemas y crear productos valorados socialmente?, ¿Qué enseñar?, ¿Porqué?

No se es artista de un único modo, no se es maestro en artes de un único modo, porque la red de saberes y experiencias, de razón y de imaginación, de lo que se conoce y de lo que no se conoce, es un tejido complejo entramado con variados hilos.

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez Larghi, Sebastián. (2009). “Una cultura trasnochada. Los usos culturales de los sectores movilizados de la clase media argentina a partir de diciembre de 2001” en Wortman, Ana (comp.) *Entre la política y la gestión de la cultura y el arte. Nuevos actores en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bidegain, Marcela; Quain, Paola; Marianetti, Marina. (2008). *Vecinos al rescate de la memoria olvidada: Teatro comunitario*. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.
- Botinelli, María Marcela. (2014). “La Danza Movimiento Terapia como campo. Reflexiones, desafíos y estrategias en la formación y la producción de conocimientos” en *Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia. Danza y Salud, superando la escisión moderna*. Buenos Aires: Departamento de Artes del Movimiento, IUNA.
- Bourriaud, Nicolás. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

- Brodsky, Marcelo y Pantoja Julio (coord.). (2009). *Body Politics, políticas del cuerpo en la fotografía latinoamericana*. Buenos Aires: La marca editora.
- Brunstein, Sara; Pereyra Carlota; Piazza Diana. (2001). *La enseñanza de la Danza en el centro de la Escena*. Granada: Editado por la Universidad de Granada.
- Comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria CONEAU. (1997). Informe evaluación IUNA.
- Cukiernik, Fabio. (2009). "La producción científica de frontera en países periféricos" en *Investigación en la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cullen, Carlos. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México D. F.: Casa de la Cultura del maestro mexicano.
- Del Valle, Damián y Feiteler, Daniela. (2012). "La dinámica de crecimiento de la matrícula universitaria de Artes: la creación del IUNA y su impacto en el sistema universitario" en proyecto de investigación: "Áreas y factores de cambio en la organización del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), desde su inicio hasta la actualidad". Director: Suasnábar Claudio. Rectorado IUNA.
- Chillemi, Aurelia. (2014). "Aplicación de DMT en el espacio público comunitario" en *Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia. Danza y Salud, superando la escisión moderna*. Buenos Aires: Departamento de Artes del Movimiento, IUNA.
- Eco, Humberto. (1970). *La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Emmerich, Gustavo. (2000). "América Latina: ¿más Estado? ¿Más mercado? ¿O mejor, más sociedad?" en Oszlak, Oscar. *Estado y sociedad, Las nuevas reglas del Juego*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, Ana María. (2006). *Política y Subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Fischman, Diana. (2014). "Supuestos básicos de la Danza Movimiento Terapia" en *Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia. Danza y Salud, superando la escisión moderna*. Buenos Aires: Departamento de Artes del Movimiento IUNA.
- Fleischer, Karin. (2014). "Danza Movimiento Terapia, una nueva profesión en desarrollo" en *Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia. Superando la escisión moderna*. Buenos Aires: Departamento de Artes del Movimiento.

- Freire, Paulo. (1994). "Educación y participación comunitaria" extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona: Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós.listas.med.unne.edu.ar/.../19_participacion_educacion_pablo_freire.pdf
- Friedman, Maurice; Calarco, Matthew; Atterton, Peter. Levinas y Buber. (2006). *Diálogos y diferencias*. Buenos Aires: Tusquet Editores.
- Gigena, María Martha. (2008). "Promesa de otros cuerpos. Tema y variaciones para la danza presente", *Figuraciones, teoría y crítica de artes*, N° 4 La muerte de las vanguardias. Buenos Aires: Área Transdepartamental de Crítica de Artes.
- González, Gonz Susana. (2007). "Danza Integradora. La diferencia enriquece" en *Revista de lo Corporal Kiné*, N° 80, pp 17-18. Disponible en: <http://www.revistakine.com.ar/textos/diferenciaenriquece.html>
- Hintze, S. (2000). "Sobre las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI: tesis, hipótesis y desafíos" en Hintze, S. *Estado y sociedad, las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba.
- Islas, Hilda. (1995). *Tecnologías Corporales: danza, cuerpo e historia*. México D.F: INBA CENIDI de la Danza José Limón Centro Nacional de las Artes.
- Jiménez, Marc. (2010). *La querella del Arte contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Krichesky Graciela. La universidad, protagonista de la formación de docentes para el siglo XXI en: Marquina, Mónica; Mazzola Carlos; Soprano Germán. Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. 2009, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Liessmann, Konrad Paul. (2006). *Filosofía del Arte Moderno*. Barcelona: Herder Editorial.
- Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lepecki André. (2008). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. España: Centro coreográfico galego. Mercat de les flors. Aula de danza Estrella Casero Universidad de Alcalá.
- Lipovetsky, Gilles. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Editorial.
- Livet, Anne. (1982). *Contemporary Dance*. New York: Abbeville Press.
- Mainero, Nelly E. (2009). "Educación superior y diversidad" en Marquina, Mónica; Mazzola Carlos; Soprano Germán. *Políticas, instituciones y*

- protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Marquina, Mónica. (2009). "Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década" en Marquina, Mónica; Mazzola Carlos; Soprano Germán. *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2007). *Participación e Innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos*. Buenos Aires: MECyT.
- Orce, Victoria; Mare, Alejandra. (2014). "La inspiración de las musas (o resignarse a la formación)" en *ArteDoc*, N°2, abril. Disponible en: <http://artedoc.iuna.edu.ar/danza-contemporanea-nuevas-poeticas/>.
- Parissi, Rita. (2013). Ponencia en el Primer encuentro Rioplatense de Danza Integradora. Panelista. Departamento de Artes del Movimiento IUNA.
- Piazza, Diana L. y Rita, Parissi. (2014). "Palabras Preliminares" en 4º Jornadas de Investigación en Danza 2010. Nuevas dramaturgias y estéticas del movimiento. Buenos Aires: Edición Departamento de Artes del Movimiento (DAM) Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).
- Piazza, Diana L. y Parissi, Rita y otros. (recopilación, redacción). (2008). *10 años Artes del Movimiento*. Buenos Aires: Departamento de Artes del Movimiento (DAM) Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).
- Piazza, Diana y Parissi, Rita. (2014). "Danza Contemporánea. Nuevas Poéticas". *ArteDoc*, N°2, abril. Disponible en: <http://artedoc.iuna.edu.ar/danza-contemporanea-nuevas-poeticas/>
- Porlan, Rafael. (1996). *Cambiar la escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Rancière, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Taylor, Diana. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso.
- Schnitman Dora. (2005). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, Carlos. (2007). *La educación que es del (otro). Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Santos Souza, Boaventura. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Un discurso sobre las ciencias*. Editor: José Guadalupe Gandarilla Salgado México D. F.: Siglo XXI-CLACSO.

- Suasnábar, Claudio. (2009). "Reforma de la Educación Superior y transformación en el campo académico en Argentina" en Marquina, Mónica, Mazzola Carlos; Soprano Germán. *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Tambutti, Susana. Teóricos de Teoría General de la Danza, Buenos Aires: UBA. Disponible en: http://www.sanfelipe.edu.uy/imgs/documentos/202_1.pdf. Recuperado el 30 de julio de 2013.
- Tambutti, Susana. (2013) "El cuerpo como un medio de redención" en *Territorio teatral, Revista digital*. N° 10, dossier 1. Sobre performatividades, noviembre. Disponible en: territorioteatral.org.ar/html.2/dossier/pdf/n10_01.pdf. Recuperado el 1 de junio de 2014.
- Tortajada Quiroz, Margarita. (2001). *Frutos de mujer. Las mujeres en la danza escénica*. México D. F.: Conaculta.
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAl_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAl_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf. Recuperado el 1 de junio de 2014.
- Wortman, Ana (comp.). (2009). *Entre la política y la gestión de la cultura y el arte. Nuevos actores en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Zambrano, Leal Armando; Meirieu, Philippe; Theodoropoulou; Mutuale, Agustín; Schaepelynck. (2013). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Brujas.



ALGUNOS APUNTES PARA PENSAR LA GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL

*Rita Parissi**

[*]

Lic. en Gestión Educativa.
Especialista en
Investigación Educativa.
Secretaría Académica del
Departamento de Artes
del Movimiento. Docente
Investigadora. Asociada
en Didáctica Especial
de la Danza Moderna.
Adjunta en Métodos de la
Investigación, DAM, IUNA.

“Todos estamos
moviéndonos en la misma dirección,
hacia una especie de sociedad
planificada... y la cuestión está en saber
a qué especie pertenece esa
planificación, si a la buena o a la mala”
(Karl Mannheim en Aguerrondo, 2007)

Generalmente los discursos de inicio o de cierre de los eventos dan cuenta de lo efectivamente realizado, invocando así el pasado o suelen adquirir el tono de promesa de una apuesta al futuro, de todo aquello por venir.

También, en otras ocasiones, intentan explicitar las condiciones de posibilidad para que el evento que transcurre en el presente pudiese haber acontecido. Estas palabras enunciadas desde el rol de gestora/docente tienen la intención de visibilizar los marcos conceptuales desde los cuales esta gestión concibe el pensamiento actual en materia social y la toma de decisión acerca de los cursos de acción a seguir en función de su planificación institucional. Como lo que aquí está aconteciendo es, en algún sentido, un efecto instituyente de ciertas configuraciones y prácticas que se enmarcan en el trabajo gestionario, consideramos pertinente su explicitación.

En primera instancia, se anuncia que, en este trabajo, el término *gestión* alude tanto al proceso de planificación como a la administración de lo diseñado. Por lo tanto, se utilizará

indistintamente el término gestión, planificación o administración de la educación (Cassasus, 1993: 17).

Cada práctica de gestión da cuenta de una forma de entender las acciones de los seres humanos en la sociedad, en las organizaciones de pertenencia. Da cuenta de una construcción analítica y praxiológica que pone en relación las siguientes dimensiones; *la realidad* (la naturaleza, la sociedad, el mundo, los procesos objetivos), referente básico, pero no exclusivo, del acto de conocer; *el sujeto* (biológico, psicológico, social, racional, inconsciente, espiritual) que evoluciona históricamente en su capacidad para conocer; *el lenguaje* (natural, simbólico, especializado) que hace posible toda enunciación; las *interacciones sociales* que intervienen en la construcción del consenso intersubjetivo que en última instancia legitima nuestras verdades o creencias (Pérez Lindo, 2008).

Desde esta perspectiva institucional, el tema central de la teoría de la *gestión* es “la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización con miras a establecer nuevos planes de acción colectiva para construir un mundo más libre y equitativo basado en un concepto integral de calidad de vida humana” (Cassasus y Sanders).

Esta definición, nos habilita a considerar y valorar distintas características. La primera, en tanto hablamos de organización, tiene que ver con la posibilidad de recortar el análisis en relación con la escala de intervención dentro de lo micro, dentro de la planificación del Departamento haciendo la salvedad de que esta distinción no significa en ningún sentido obviar el contexto externo de actuación y el trabajo de ajustes mutuos entre los sistemas interno y externo. Este foco, necesariamente, admite la preocupación por los procesos formativos educativos específicos dentro de esta casa de estudios, en tanto nuestra organización es una institución educativa, enfatizando como segunda característica la dimensión pedagógica de la gestión. Esta preocupación por los procesos formativos educativos nos sitúa en el plano del trabajo institucional gestionario que evoca *el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales* que construyen

sentidos compartidos. Y todas estas enumeraciones nos sitúan, como tercera característica, en el orden de la dimensión del lenguaje. Mediante este acordamos compromisos de acción y movilizamos los recursos simbólicos que potencian el desarrollo de procesos de identidad y de pertenencia. El lenguaje como el articulador de lo posible bajo un horizonte de sentido establecido colectivamente. La cuarta característica, la de la dimensión política de la planificación y de la gestión institucional, se hace muy clara en este sentido. La palabra en el espacio de lo público, en el espacio de lo común, en el espacio de la libertad y de la intersubjetividad, en el espacio de la negociación con el objeto de potenciar procesos personales e interpersonales de participación, democratización y transformación.

De ahí que queramos lanzar hacia el espacio de lo público y del público de este encuentro algunas dimensiones que atraviesan la matriz ideológica de nuestra forma de pensar y actuar la gestión.

LA GESTIÓN COMO CELEBRACIÓN

“Celebramos al congregarnos por algo y
esto se hace especialmente claro en el
caso de la experiencia artística”
(Hans-Georg Gadamer)

El Departamento de Artes del Movimiento celebra hoy sus Primeras Jornadas Universitarias de Danza Movimiento Terapia. Se escoge la palabra celebra en tanto connota todos estos sentidos; el de reunión, el de festejo de un acontecimiento y el de goce.

Y sí, es cierto que esto es una reunión. Estamos aquí quienes creemos o sostenemos que, en la dinámica de los tiempos en los que nos toca transcurrir nuestra existencia, seguir escindiendo cuerpo-mente, acción-reflexión, intelecto-emoción, empobrece no sólo el hacer inteligible al mundo sino también, y fundamentalmente, nuestra manera de habitar en él, nuestra praxis vital.

Y como nos resistimos al empobrecimiento es que nos reunimos, nos asociamos colectivamente alrededor de un proyecto que no puede ser otra cosa más que apuesta al futuro, tal como lo es un proyecto educativo pero siempre y necesariamente anclado en un presente situado. Un proyecto educativo en una universidad pública, en el espacio de lo común. Y al ser un proyecto educativo es, por definición, un proyecto ético, político y estético.

Un proyecto ético que recoja las opciones de valor que nos hagan asumir la condición humana y el destino humano con sus avatares y su plenitud, trabajando para la *humanización de la humanidad* (Morin, 2007: 106) en el reconocimiento del otro como otro. Un proyecto político que enlaza intergeneracionalmente y habilita la herencia de manera justa y solidaria para todos y en el cual nos reconocemos recíprocamente como ciudadanos. Un proyecto estético entendido como “una forma de compartir, distribuir, de poner en común lo sensible” (Frigerio, 2005: 31).

LA GESTIÓN COMO SERVICIO

“Se entra verdaderamente en la ética
cuando la afirmación para sí de la
libertad, se acompaña de la voluntad de
que la libertad del otro exista”
(Paul Ricoeur)

Al operar dentro del espacio de lo público, el espacio de la justicia para el acceso a los bienes culturales y simbólicos, la gestión educativa institucional necesita situarse dentro de las trazas del servicio. Hay algo del orden de lo amoroso cuando las definiciones se configuran desde el servir a los otros, desde el cuidado responsable, desde la apuesta, desde la disposición para. Esto requiere de ciertas aptitudes y encuadres que necesariamente deben desligarse de la mera instrumentalidad o de

la burocrática respuesta maquínica a las demandas colectivas. Exige una escucha activa, sensible, empática y sucesivos procesos de mediaciones y articulaciones contextuales para instituir en el proyecto colectivo la polifonía de esas demandas manteniendo algún grado de coherencia.

LA GESTIÓN COMO REFLEXIÓN

“Aumentar la potencia de actuar
necesita construir relatos, donde no
importa que sean grandes o pequeños.
Importa que sean narraciones abiertas a
nuevas significaciones, a lo que nos trae
sentidos alternativos desde el pasado o
desde el futuro”
(Cullen)

Frente a una tradición dentro del desarrollo histórico del campo disciplinar de la gestión que la circunscribe a la toma de decisiones de índole práctica, se reivindica y valora la pregnancia y la necesidad de generar marcos interpretativos que potencien y doten de mayor y mejor sentido a nuestra propia capacidad de entender. Dicho en otros términos, *nada más práctico y necesario que una buena teoría*. De nuestra mayor comprensión deviene una mejor intervención. Para llevar a cabo la misión institucional se organizan de manera provisoria, permeable y abierta a los cruces, ciertas líneas de intervención e indagación que recuperan la polifonía de las necesidades y recogen las preocupaciones, dilemas y tensiones del campo social amplio y el campo disciplinar que es específico pero, a la vez, plural.

Así, a partir de la organización de distintas áreas de interés, hoy anclamos este evento dentro del área de proyectos de intervención sociocomunitaria. Estos son proyectos que priorizan la utilización de la danza como el soporte artístico y expresivo para

la realización de un trabajo de mayor y mejor integración psicofísica, para la emergencia de nuevas subjetividades, y la promoción de la salud, tal el caso de la carrera de Danza Movimiento Terapia.

Cuando desde la gestión educativa institucional reflexionamos acerca del campo de estudio disciplinar de la DMT y del área toda consideramos las siguientes perspectivas. Se adscribe a las corrientes que revalorizan y refuerzan la capacidad simbólica como característica del “ser en el mundo” de los humanos. A través del simbolismo, el hombre es capaz de reaccionar frente a los estímulos externos y de crear los elementos intermedios sobre los cuales basar la actividad del pensamiento. Lenguaje, mito, arte y ciencia son los universos de lo simbólico. La mente humana, fortalecida por los símbolos, crea significados, iluminando así una porción del mundo con el acto de otorgar sentido.

Merece un señalamiento particular que en este acto de otorgar sentido, de hacer inteligible el mundo, nos encaminamos hacia una visión más amplia de cognición que reconoce las diversas formas de actividad mental que operan en cada uno de los universos simbólicos mencionados y que crean distintas formas de representación de lo real pero sin caer en la tentación de una jerarquización de las mismas ya que dicha acción se opondría a todo lo sostenido hasta el momento.

Las formas de representación antes mencionadas nos permiten no sólo crear sino también ampliar nuestra vida privada y darle presencia pública incluyendo en nuestras interacciones a otro para el cual nuestro universo simbólico puede tener sentido. A través del movimiento se puede establecer un tejido relacional, que es una red sustentadora para nuestras vidas y para la de los demás. Este movimiento que circula es un bien común, que sostiene al individuo y le da soporte e identidad al grupo. En esta noción de estética de la relación, la obra artística propone un punto de encuentro en la elaboración colectiva del sentido. Cada intervención crea posibilidades de relaciones con el mundo y en estas relaciones consiste la esencia artística.

LA GESTIÓN COMO CONOCIMIENTO

“Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos
instalado con gran seguridad en nuestras teorías,
en nuestras ideas y éstas no tienen
ninguna estructura para acoger lo nuevo.
Lo nuevo brota sin cesar, nunca podemos predecir
cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada,
es decir, contar con lo inesperado”.
(Edgar Morin)

Este ítem me interesa abordarlo desde dos perspectivas. La primera tiene que ver con el cambio dentro de la manera de comprender el conocimiento y en su impacto dentro del campo de la planificación y la segunda en cómo el trabajo de gestión institucional en su propia dinámica genera educación, genera conocimiento.

Cabe aclarar que, desde mi encuadre, el acto de planificar sintetiza el acto imaginativo de ideación junto con voluntad de acción y de transformación. Transformación que se liga con el cambio, con la ideación de lo novedoso, con la misma creación. Así como a grandes rasgos intentamos organizar nuestro recorrido vital según cierta racionalidad, las instituciones necesitan también la inclusión en un proceso temporal durante el cual también construyan su estar en el mundo. Lo que importa es desde qué tipo de racionalidad se construye y los grados de articulación posibles entre los distintos paradigmas que organizan el planeamiento.

Si bien desde el origen de las sociedades organizadas se instituyó una dinámica que contemplaba la ideación de proyectos y los cursos o marcos de acción para llevarlos a cabo tomando en cuenta los recursos con los que se contaba, desde el siglo XX los estados nacionales utilizan el planeamiento como gestión del Estado para organizar procesos que hagan posible la concreción de grandes empresas. El conocimiento considerado como la herramienta para dirigir la realidad, promover cambios considerados deseables y garantizar el futuro se halla en la base de cualquier intento planificador.

Siguiendo la hipótesis de Aguerrondo (2007), en tanto es el conocimiento el soporte del planeamiento, los cambios en su concepción han disparado cambios en la manera de entender y ejercer la planificación. En relación con esta hipótesis, se describen las distintas racionalidades subyacentes en tres modelos de planificación educativa: la planificación basada en la lógica del positivismo, la planificación basada en el enfoque dialéctico y la planificación basada en la teoría de la complejidad.

Desde mediados del siglo XX en adelante, la racionalidad con la cual se construyeron los sistemas de aproximación a la intervención sobre la realidad abrevaron en ciertos principios que pueden resumirse sucintamente en la voluntad férrea de dominar el curso social a partir del conocimiento entendido como imagen especular de lo dado, como imagen objetiva de la realidad, predominando "...la creencia en el poder de la ingeniería social para resolver los problemas sociales" (Rodríguez Moreno, 2003: 51). La realidad se impone con toda potencia para poder ser manejada o dirigida por quienes ostentan el conocimiento. Dicho conocimiento se traduce en técnicas específicas para intervenir que se plasman en programas aplicables a todos los países o regiones. Se desvincula el acto político de la toma de decisión de la lógica del saber tecnocientífico de intervención bajo un tamiz de neutralidad aséptica. Algo de la tradición de una de las notas características del proyecto moderno referida al control y dominio de la realidad y del hombre se permite percibir en esta perspectiva. El planeamiento normativo tomó de la razón tecnocientífica su identificación con cierto funcionalismo o determinismo causa-efecto aplicacionista que, implicaba un criterio de verdad universal y un patrón de corrección con espíritu imperialista.

Alrededor de la década del setenta este paradigma entró en crisis por su propia incapacidad e inflexibilidad, por su recorte de la realidad en términos de índole cuantitativa y por el divorcio, cada vez más pronunciado, entre el dinamismo de la realidad y sus diagnósticos que siempre quedaban anacrónicos. Frente a este estado de cosas, toma impulso en América Latina, la planificación estratégico situacional cuyos principios retoman aspectos de la

dialéctica marxista. La mirada del planificador, en esta perspectiva, es una mirada política comprometida con la imagen objetiva que quiere lograrse. En esta determinación, el agente de la acción sabe que puede toparse con situaciones de cooperación o de conflicto con los otros. Hay un otro que también interpreta la realidad situacionalmente y que opera desde sus intereses, prácticas, valores, etc. La mirada dialéctica permite reconocer la complejidad del todo social no sólo de manera cuantitativa sino cualitativa. El cambio fundamental con respecto al planeamiento normativo en relación con las concepciones de abordaje cognitivo se podrían resumir de la siguiente manera; el planeamiento normativo opera *a priori* y el planeamiento situacional opera sobre lo que se define como problema *ad hoc*. Los procesos de recontextualización y negociación apelan directamente a la construcción intersubjetiva del diagnóstico de la realidad y de la “verdad”, la imposibilidad de reducir la acción humana a leyes que determinen comportamientos son algunos de los principios de esta perspectiva.

En estos momentos, y a partir de las nuevas discusiones sobre la epistemología de la ciencia, se transita hacia la incorporación de ciertas premisas de la teoría de la complejidad en el campo de la planificación.

Las ideas de la complejidad retan el ideal clásico de la racionalidad como transición del ideal de simplificación propio de la racionalidad clásica hacia uno de complejidad. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos (Aguerrondo, 2007: 13).

Con respecto a estos planteos y su traducción a nuestro marco de actuación lo internalizamos a partir de los siguientes principios: mayor tolerancia hacia la incertidumbre, la superación del pensamiento dicotómico, el pensamiento en términos conjuntivos más que disyuntivos, un enfoque comprensivo de las dimensiones de *la realidad, el sujeto, el lenguaje y las interacciones sociales*, la

religazón del conocimiento fragmentado en distintas racionalidades, modos de validación, etc. y, especialmente, la provisionalidad como encuadre humilde de lo inteligible.

En el campo de la gestión institucional lo inesperado continuamente nos interpela, nos obliga a responder de forma creativa a lo novedoso y en esa dinámica el cambio se va instituyendo, comprendiendo que “...las actividades autoobservadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación” (Morin, 2007: 31). Este proceso de autorreflexión y de aceptación de lo emergente como instancia de producción de conocimiento potencia la dimensión educativa de la gestión. Es por esto que decimos que la gestión produce conocimiento cuando es capaz de reconocer la multiplicidad que nos habita (como área disciplinaria, como institución, como sujeto), lucha contra los dogmatismos o cristalizaciones y favorece líneas de fuga por las cuales los sentidos aumentan el movimiento.

Esta es la empresa que nos proponemos; la inscripción en el escenario institucional de la empresa educativa y artística bajo el imperativo de la responsabilidad ética que nos asiste de aumentar y mejorar los procesos democráticos sociales y el logro de elevados niveles de calidad de vida humana. Se aclara que se piensa en un concepto integral de calidad de vida humana, cruce o intersección entre la libertad y el compromiso social, el compromiso con el otro, con promoción de una mayor integración psico, socio física.

Desde dicha perspectiva se habilitan distintas acciones tales como:

- La mirada investigativa de la gestión que se aboca a interpretar los procesos de acción humana en una organización y convocar los deseos de los sujetos que participan en ella en pos de un escenario futuro deseable.
- La intersección de procesos y proyectos que vinculan diversas áreas institucionales tales como académica, de extensión, de producción artística y del IIDAM y su consecuente financiamiento.
- La apertura a cruces interinstitucionales con otras

- unidades académicas, con ONG e instituciones barriales, instituciones educativas e instituciones de salud.
- La creación de dispositivos institucionales que estimulan el desarrollo artístico, académico y comunitario.
- La inclusión de graduados a proyectos de investigación, de producción artística y a actividades de docencia.

La reflexión acerca de los propios procesos de aprendizaje institucional es un eje vertebrador de la práctica de la gestión. Retomando la definición de la *gestión* como “un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilos, capacidades, gente y objetivos superiores tanto al interior como al exterior de la organización” (Cassasus, 2000: 4). La gestión de una organización es vinculante a un proceso de aprendizaje continuo.

Esta manera de entender la *gestión* creemos que se emparenta con temas comunes al campo de la educación y la formación tales como:

- Educación permanente
- Compromiso axiológico
- Visión compartida
- Interacciones
- Representaciones subjetivas

Otra manera complementaria de interpretar los cambios del estatuto del conocimiento y su impacto en la manera de pensar las acciones dentro de un conjunto organizado se derivan de los enfoques ideales desarrollados por Casasus. Dicho autor caracteriza dos paradigmas de gestión: uno de tipo “A” técnico, linear, racionalista y otro, al que adherimos, de tipo “B”.

La visión paradigmática de tipo “B” es la representación de un universo inestable; en él, los supuestos acerca del ser humano y los referidos al contexto son fluidos, complejos y cambiantes. El cambio en este tipo de modelo es turbulento y cualitativo y requiere de otro tipo de teoría y práctica gestionaaria, capaz de tomar una perspectiva que incorpore la diversidad y que se sitúe en un plano emotivo-no linear-holístico.

Si bien no consideramos que sea pertinente hacer una asociación lineal directa, creemos reconocer en esta perspectiva algo del espíritu de la complejidad al que alude Morin, intentando recordar el tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados de la realidad.

Como síntesis de lo expuesto hasta ahora, celebramos esta instancia en la cual el conocimiento acerca de la Danza Movimiento Terapia se disemina, se encarna, promueve cruces y se andamia con otros marcos conceptuales. La heterogeneidad o la multiplicidad como marca de origen estimula la construcción de algo inédito irreductible a ser considerado como la suma de las distintas partes.

El compromiso de seguir instituyendo dentro del espacio de la universidad pública lo heterogéneo, lo múltiple, las conexiones, la circulación del flujo del conocimiento, la ruptura del signifiicante fijo, los maridajes sospechosos y sospechados que habilitan los espacios de interrogación y de recreación de la cultura son las garantías de entender el movimiento como campo que *linkea* conocimiento y vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. (2007). "Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)", X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas, IIPE/UNESCO.
- Casasus, Juan. (1999). "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos" en *La gestión: en busca de un sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO Santiago.
- Casasus, Juan. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Versión preliminar. Buenos Aires: Mimeo.
- Cullen, C. (2008). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Editorial Pueblo Nuevo y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

- Fernández Lamarra, Norberto. (coord.). (2006). "Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas" en Fernández Lamarra y otros. *Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Filloux, Jean Claude. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Frigerio, Graciela. Diker, Gabriela (comps.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gadamer, Hans-Georg. (2003). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.
- López Gil, Marta. (1993). *Filosofía, modernidad y posmodernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Morata, Agustín. (1991). *Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur: esperanza militante y creatividad reflexiva*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Morin, Edgar. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Piazza, D. y Parissi, R. (2012). "Arte Comunitario y promoción de la salud. Taller coreográfico Bailarines Toda la Vida en Artes Escénicas (Ed)" en *Danza Comunitaria y desarrollo social. Poética del encuentro*, (capítulo XI), Buenos Aires.
- Pérez Lindo, Augusto. (2010). *Para qué educamos hoy. Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Lindo, Augusto. (2008). "Conceptos y posibilidades de la gestión del conocimiento en la universidad", *Revista de Gestión Universitaria*, vol.1, n.1. Disponible en: www.gestuniv.com.ar
- Pérez Lindo, Augusto. (2009). "Gestión del conocimiento y opacidades en la educación superior", *Revista de Gestión Universitaria*, vol.2, n.1. Disponible en: www.gestuniv.com.ar
- Sander, B. (1995). "Gestión educativa y calidad de vida". Disponible en: <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.htm>
- Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.). (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.



LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA COMO CAMPO. REFLEXIONES, DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

*María Marcela Bottinelli**

[*]

Lic. en Psicología. Esp. y
Magíster en Metodología
de Investigación Científica.
Doctora en Salud Mental
Comunitaria UNLa.
Profesora titular en grado
y posgrado. Docente
investigadora. Directora
de la Maestría en DMT,
IUNA.

INTRODUCCIÓN: LOS DESAFÍOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En cualquier campo de saberes y prácticas que se formaliza como disciplina o profesión, se pueden diferenciar tres áreas básicas de trabajo profesional: las intervenciones o prácticas profesionales, la formación de nuevos integrantes o docencia, y la producción (y difusión) de conocimientos válidos o investigación.

A pesar de tener diferentes objetivos tienen semejantes necesidades, por lo que se generan relaciones en diferentes sentidos entre ellas. Por ejemplo, las prácticas novedosas requieren ser estudiadas, investigadas, evaluadas y analizadas para poder difundir los conocimientos que las comunidades de profesionales reconocen y validan en dicho campo y que se constituyen en saberes transmitidos en la formación de otros que aspiren a integrar dicho colectivo. También es cierto que los resultados de investigaciones y los conocimientos ya validados son utilizados tanto en la formación, como en las prácticas, y se constituyen en parámetros de validación y/o evaluación de la pertinencia, validez y ética de las prácticas de un campo.

A pesar de estas imbricaciones entre las acciones y los procesos involucrados en ellas, las reflexiones y formas de trabajo hacen que ocasionalmente las personas no se desempeñen en las tres áreas, sino que prioricen algunas de ellas como ámbitos de trabajo en su cotidianeidad.

Los profesionales articulan y re-crean sus saberes y prácticas de manera contextualizada, no solo desde el conocimiento formal, sino desde sus experiencias emergentes de todo el entramado social, histórico, cultural, político, cognitivo, emocional y físico de los colectivos en que se sucede la vida cotidiana (Heller, 1985). Así, es común que cuando un profesional tiene cierto tiempo de experiencia en cualquiera de estas áreas, haya logrado apropiarse de ciertas herramientas sistemáticas que crean su propia forma de trabajo, sintiéndolo generalmente como un trabajo más fluido.

Como todo sistema de actividad (Cole y Engestrom, 2001), su práctica habitual se familiariza con ciertos procesos y decisiones que cotidianamente se juegan en dicho trabajo, pero también invisibiliza y/o naturaliza decisiones, fundamentos y acciones que alguna vez tuvieron que ser analizadas, y elegidas como la opción, la forma o el criterio para elegir. Si bien estos procesos son necesarios en las intervenciones o prácticas por la finalidad de las mismas y los procesos de trabajo que implican, cuando se ejerce la docencia o la investigación, y/o se reflexiona desde las mismas prácticas (por ejemplo en un ateneo o en una supervisión), esto requiere de un proceso de reflexividad crítica (en el sentido bourdiano) que permita deconstruir los procesos de decisiones, los fundamentos, las acciones y opciones naturalizadas y por ende invisibilizadas. En cualquiera de estas actividades, este es, por ende, un requerimiento *sine qua non* que nos posiciona no solamente como sujetos intelectivos, productores de conocimiento y críticos, sino además desde una ética profesional y relacional de nuestro accionar cotidiano como profesionales que trabajan con otros, y que reconocen y respetan sus derechos, a la vez que entienden sus deberes, responsabilidad y compromiso social¹.

Por todo ello las reflexiones sobre las prácticas cotidianas se vuelven muchas veces en “objeto” de investigación² o requieren su formalización como producción de conocimiento válido. Esto requiere reconocer las semejanzas y diferencias entre cualquier intervención profesional y la investigación científica, y por ende una consideración sobre a qué llamamos producción de conocimientos válidos.

[1]

Si bien estos procesos nos involucran a todos en un sentido cotidiano de reflexión crítica, es decir que estos procesos se juegan en cada clase, en cada supervisión, en cada investigación, etc., también colaboran las propuestas orgánicas institucionales a visibilizar el tema. Es interesante señalar al respecto que la Asociación Argentina de Danza Terapia ha convocado a sus miembros y a diferentes referentes a revisar y construir un código de ética y estándares al respecto.

[2]

Si bien no es el objetivo de este artículo profundizar los desarrollos respecto de la consideración acerca de los objetos de investigación y los objetos de estudio, consideramos el término objeto no desde una perspectiva tradicional sino desde los desarrollos de las ciencias sociales, que retomamos más adelante.

ENTRE LAS PRÁCTICAS Y LA POSIBILIDAD DE CONCEPTUALIZAR SOBRE ELLAS... LA RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS, SUS FUNDAMENTOS Y LAS METODOLOGÍAS DE ABORDAJE DE LOS MISMOS³

Los procesos de investigación se estructuran en función de definir ¿qué se investigará? ¿con qué medios contamos para realizarlo? y ¿cómo nos proponemos hacerlo?

La metodología de investigación es una herramienta útil no solo para pensar estos procesos y conocer sus formas operativas, sino además para revisar reflexivamente (en el sentido bourdiano) las implicancias ontológicas, epistémicas, teóricas, metodológicas y contextuales de lo que se propone y sostiene en el proceso de investigación.

Así en la definición de la primera pregunta ¿qué se investigará? uno podría pensar entre todos los temas, preguntas y/o problemas que requieren ser investigados, sobre cuál trabajar y por qué, pero también porqué lo identificamos como un problema a investigar, para quién y desde dónde se constituye en un problema, cuáles son los referentes en los hechos que me permiten identificarlo así, desde qué marcos conceptuales lo delimito, qué pasaría si lo analizara desde otros marcos teóricos, qué aspectos invisibilizan y visibilizan las definiciones conceptuales y operacionales con las que abordamos la realidad y definimos nuestros interrogantes e interpretaciones.

Podríamos preguntarnos entonces sobre cómo decidir qué investigar, al abordar la complejidad del campo de la DMT en tanto perspectiva interdisciplinaria, que trabaja en la interfase de la expresión desde el arte con la vida, la salud y los derechos, desde una concepción de salud integral que pretende evitar las escisiones entre cuerpo-mente-espíritu. Al intentar definir sobre qué trabajar podemos evidenciar la existencia de diversos niveles y perspectivas de análisis posibles para abordarlos. Ello nos lleva a identificar otra serie de interrogantes que se focalizan sobre el problema de los procesos históricos de delimitación de las conceptualizaciones con las cuales trabajamos, y las tensiones intra e interdisciplinarias

[3]
Respecto del área de investigación, nos posicionamos desde una perspectiva dialéctica crítica. Nuestro marco se basa en la experiencia de treinta años de formación y trabajo en docencia e investigación, muchos de ellos junto al profesor Juan Samaja, así como la formación recibida en La Especialización y Maestría en Metodología de Investigación de la Universidad Nacional de Lanús y la experiencia desde becaria alumna hasta directora, supervisora y asesora de proyectos nacionales e internacionales en la interfase salud-educación-comunidad con aportes de la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Educacional, las perspectivas críticas, sociohistóricas, constructivistas, la salud colectiva y la salud mental comunitaria.

que se presentan en la actualidad en los campos de estudio (en este caso nos centraremos en la Danza Movimiento Terapia), así como las determinaciones éticas y políticas en las que se entretajan dichas posiciones y se entran los saberes y prácticas actuales.

Respecto de nuestro segundo interrogante para pensar un proceso de investigación: las condiciones de producción y medios, podemos diferenciar siguiendo a Juan Samaja (1993) dos aspectos que enmarcan las decisiones de los investigadores. Estos pueden ser: institucionales (intereses, prioridades, condiciones de posibilidad y viabilidad, tanto de los lugares de trabajo como de lo establecido en las políticas y tratados nacionales e internacionales, como de los desarrollos existentes en la misma área); y técnicos (en tanto la disponibilidad de herramientas, recursos y el conocimiento sobre cuáles existen, en qué consisten y cómo utilizarlos, que incluye no solo el uso de tecnología o instrumental sino sobre cualquier herramienta de producción de conocimiento, por ejemplo conocimientos metodológicos sobre cómo realizar investigaciones, construir y analizar entrevistas, observaciones, analizar datos, escribir académicamente, utilizar dispositivos o escalas e interpretarlos, etc.).

En cuanto al último de los interrogantes planteados, a saber: cómo realizar una investigación, uno de los aspectos necesarios es el reconocimiento de las diferencias y semejanzas entre cualquier intervención profesional y la investigación científica⁴.

[4]
Los desarrollos sobre este tema pueden revisarse en numerosos escritos, entre otros sugerimos el que tomamos como base para presentar aquí las diferencias centrales allí trabajadas Bottinelli, M. (2007)

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Existen estrechos lazos entre la práctica profesional y el proceso de investigación científica, puesto que la primera supone intervenciones surgidas de conocimientos y procesos de investigación validados por la comunidad profesional, académica y científica con anterioridad.

La práctica profesional produce, a través de la aplicación de

diferentes técnicas y métodos, soluciones a problemas particulares. Ese es su objetivo central y, por ende, las intervenciones realizadas por el profesional suponen la selección y utilización de, entre todos sus conocimientos adquiridos, aquellos que le permitan resolver esa situación de manera fundamentada y ética.

Sin embargo, para que las observaciones y resultados de la práctica profesional sean utilizables y útiles al progreso del campo profesional y al de los conocimientos existentes, es necesario someterlos a las «normas y pautas», que suponen la producción de conocimiento científico y esto implica tenerlas presentes desde el comienzo⁵.

En palabras de Juan Samaja:

“Nada impide que los resultados de una práctica profesional particular se incorporen (tarde o temprano) a la base observacional de una investigación científica, o que las ideaciones producidas durante la ejecución de las acciones se transformen en fuentes de inspiración para nuevas propuestas teóricas. Nada impide tampoco que un proyecto de intervención profesional se proponga tanto modificar una realidad cuanto producir un resultado cognoscitivo en el marco de los cánones de la ciencia” (Samaja, 1993: 33).

[5]

El trabajo sobre las prácticas requiere un proceso reflexivo que permita su desnaturalización y la revisión de los procesos constructivos de las teorías y las prácticas. Reflexiones al respecto han sido trabajadas desde Deleuze, G. (1979). “Epílogo” en Donzelot, J. *La policía de las familias*. Traducción de Vazquez y Larraceleta. Valencia: Editorial Pre- Textos.

Lo que las exigencias académico científicas principalmente agregan a la práctica profesional es, entonces, la exigencia de que el conocimiento tenga la intención y los procedimientos destinados a producir, tarde o temprano, una explicación o una comprensión de su objeto (sea un “objeto natural”, “social” o un “artefacto cultural”). Esto obliga, desde el comienzo, a tener presentes las normas que rigen el intercambio intelectual en la comunidad científica, aun cuando se proponga cambiar o subvertir los conocimientos existentes o dichas normativas, en cuyo caso debe justificarlo con normas y teorías más generales.

Lo que diferencia a la investigación científica es entonces el esfuerzo de producir conocimientos científicos a partir del reconocimiento y la integración de componentes teóricos y empíricos, a través de las mediaciones intelectivas de la explicación científica.

Esto supone la traducción de hechos empíricos (a través de los componentes teóricos) en datos científicos. Dichas producciones se construyen como respuestas a problemas o cuestionamientos no resueltos en el campo disciplinar y científico o cuyas respuestas actuales conocidas no dan cuenta de los hechos actualmente focalizados. Para ser consideradas válidas, deben dar cuenta de ser generalizables (en el sentido conceptual es decir, que pueda captar los aspectos comunes de las singularidades sin negar las particularidades mismas), necesarias (es decir, que se desprendan de la relación válida entre los enunciados y los hechos), y comprobables (que puedan mostrar en los hechos las evidencias cuali o cuantitativas de sus proposiciones y relaciones enunciadas). Estos requerimientos son conocidos como los requisitos del conocimiento científico. De este modo, el conocimiento científico y, por ende, las publicaciones científicas no son autónomas, sino que están sometidas a normas de validez determinadas colectivamente y acordadas histórico-socialmente.

Es por ello que sostenemos la necesidad de reflexión sobre las prácticas junto a la necesidad de explicitación y fundamentación de dichas conceptualizaciones. Esto implica un punto de interés diferente de la intervención propiamente dicha pero que la puede potenciar y permite compartir dicha experiencia con nuestros colegas desde una visión que, aunque parte del caso particular, trabaja sobre lo generalizable, conceptualizable de dicha experiencia, como un análogo que permite identificar y avanzar en las conceptualizaciones, ya no para el particular sino para el resto de los casos y para compartir con otros colegas, potenciando el desarrollo del conocimiento y saber sobre dicha problemática o tema, nutriéndolo, superándolo y compartiéndolo. En este sentido, por ejemplo, desde algunas de las áreas donde se aplica la metodología etnográfica, como la etnografía escolar, sostienen la necesidad de volver a las prácticas de manera reflexiva para ver a partir de ellas qué se está realizando y cómo funciona, para deconstruir y reconstruir modelos interpretativos desde los errores y aciertos de las prácticas mismas, no solo desde los aciertos o ignorando los errores (Elichiry, 2009).

ALGUNAS FALSAS DICOTOMÍAS EN EL ABORDAJE Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: ¿ENTRE LO CUALI Y LO CUANTI?

Las dicotomías subjetivo-objetivo, intenso-extenso, explicar o comprender, generalizable o no, en que se basan las críticas de los modelos tradicionales de la ciencia y la investigación, se enmarcan en discusiones teóricas que no se refieren al uso de técnicas que permitan extraer uno u otros datos, sino a la base epistémica sobre cómo consideran los hechos que pretenden abordar, describir, comprender o explicar.

Los debates acerca de la ciencia y la validez de las ciencias sociales han tenido históricamente efectos en la producción de conocimientos y la investigación. En los siglos XIX y XX la corriente filosófica hegemónica del positivismo sostuvo la objetividad de los datos, vaciándolos de cualquier carga valorativa, desconsiderando a las valoraciones como subjetivas y carentes de fundamento cognitivo. Los cuestionamientos a la naturalización de los hechos sociales sostenidos en dicha posición desde las teorías críticas sociológicas y pedagógicas, el posmodernismo y el constructivismo, entre otros, permitieron pensar los posicionamientos que desde mediados del siglo XX sostienen la necesidad de comprender los hechos desde la misma subjetividad del investigador (Bourdieu y Passeron, 1973; Popkewitz, 1988; Formi, Gallart y Vasilachis de Gialdino, 1992).

Así, las investigaciones con perspectiva cualitativa pretenden comprender, desde la posición de los actores implicados, e intentan captar aquella de los actores sociales, así como la comprensión del significado que adquiere en los diferentes contextos (Weber, Dilthey). Desde esta perspectiva, se exploran y describen los significados que adquieren las acciones en los diferentes contextos, entendiendo que el lenguaje y la expresión es la vía de acceso a la subjetividad. En Latinoamérica existe además una fuerte influencia desde los estudios etnográficos con diferentes niveles de abordajes y grados de articulación teórico metodológica (Rockwell y Mercado, 1986).

Por su parte, y tal como señala Minayo siguiendo a Hughes, en las Ciencias Sociales contemporáneas los métodos cuantitativos se asocian al positivismo clásico, pero su objetivo es sacar indicadores, datos y tendencias observables de alta abstracción con aplicabilidad práctica. Las críticas pues no son realizadas a las herramientas y técnicas utilizadas sino al “reduccionismo en la evaluación de la realidad social” (Minayo, 2009: 46). Adorno y Horkheimer incluso hablan de la fetichización del método positivista al reducir la objetividad al método y no llegar al contenido.

Los modelos positivistas de la ciencia han dominado el escenario de las representaciones sobre cómo construir conocimientos válidos, es por ello que muchas veces en los espacios de trabajo cotidiano escuchamos que los profesionales consideran casi imposible la posibilidad de realizar investigaciones o señalan las dificultades de realizarlas en los contextos o con el tipo de prácticas que realizan.

La investigación participativa, la investigación acción participativa IAP propulsada por Fals Borda, los enfoques cualitativos, etnográficos y diversas propuestas, que incluyen a la comunidad como partícipe de los procesos de producción de conocimientos y no solo como “objetos de estudio”, son consideradas prácticas alternativas a las tradicionales (investigación de laboratorio, experimental o de epidemiología tradicional). Estos procesos participativos tienen en común el hecho de concebir la investigación y participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos. Algunas de las características diferenciales de la investigación participativa son: -intencionalidad política y opción de trabajo junto a los grupos o clases excluidas de la esfera de las decisiones sociales; -una aproximación epistemológica y metodológica basada en una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación de conocimientos; -incorporación de los sectores populares como actores del proceso de conocimiento en el que los problemas se definen a partir de necesidades e intereses compartidos (Sirvent, 2007).

Estas perspectivas abren un campo de posibilidades contrahegemónicas para la construcción de investigaciones, en el proceso

de trabajo y la cotidianeidad. El monitoreo estratégico propuesto por Jaime Breilh, por ejemplo, es un instrumento esencial en este tipo de propuestas en el campo de la salud, al estar dirigido hacia la promoción, protección y prevención profunda, multidimensional e integral. Busca implementar una evaluación crítica sobre las necesidades sociales insatisfechas, los logros de la acción popular y los determinantes y expresiones de salud colectiva.

Así mismo rescatamos la importancia de la articulación de metodologías que permitan captar el objeto en sus diferentes niveles de complejidad (Samaja, 2004), y por ende sostenemos la necesidad de abordajes integrales que permitan articular la producción de datos cuantitativos con metodologías cualitativas (Cook y Reichardt, 1986; Minayo, 1997) y triangulación metodológica.

Las investigaciones cualitativas se caracterizan, entre otras cosas, por generar hipótesis inductivamente (Patton, 1990; Taylor y Bogdan, 1984) ya que se fundamentan en la realidad, están orientados a los descubrimientos, son exploratorias y expansionistas (Cook y Reichardt 1986). Se trata de lo que Glasser y Strauss, llaman “el surgimiento de la teoría emergente”. En estos diseños una de las tareas fundamentales del análisis de datos es “descubrir las clases significativas de cosas, personas y eventos y de las propiedades que los caracterizan”. Lo que también se denomina análisis de datos centrado en el valor, en los que “la búsqueda de sistemas de clasificaciones es la tarea primordial” (Samaja, 1993). Se genera teoría en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica en un proceso cíclico, iterativo y abierto (Gallart, 1992; Patton, 1990).

Los diseños cualitativos parten de problemas, supuestos y objetivos que orientan y guían el proceso de investigación. El riguroso trabajo de análisis de datos deriva en la creación de hipótesis y problemas que dan cuenta de la exploración realizada acerca de los sentidos con los que se construye intersubjetivamente la realidad social. Es por ello que se incluye, muchas veces, un apartado de reflexividad en el que explícitamente se considere la posición ético política del investigador, como por ejemplo en los puntos de posibles dilemas éticos enunciados anteriormente en la

temática (organismos decisores, contenidos, implementaciones, participación social, información, necesidades poblacionales y aspectos legales de la prevención). Esto implica la inclusión en el relevamiento de datos y la construcción de los datos de aspectos relacionados específicamente con los derechos, con el esclarecimiento de los participantes, con los valores en juego en los marcos teóricos subyacentes y las propuestas de implementación, así como una revisión de las herramientas de recolección de información y de evaluación con las que se trabaje. Como refiere la Dra. Cecilia de Souza Minayo, “en el abordaje cualitativo las hipótesis pierden su dinámica formal comprobatoria para servir de camino y de señalización en la confrontación con la realidad empírica. Se acostumbra hasta usar el término supuesto para hablar de algunos parámetros básicos que permiten encaminar la investigación empírica cualitativa, sustituyéndose así el término hipótesis para connotaciones muy formales del abordaje cuantitativo” (Souza Minayo, 1997).

Es necesario destacar que este tipo de investigaciones requiere de un arduo trabajo y que todos los expertos en el área señalan la potencia y la necesidad de integrar estos datos a las formas cuantitativas, que permitan cotejar y triangular la confiabilidad y validez de los mismos en función de extraer resultados extrapolables, generalizables, que puedan ser discutidos, analizados y utilizados por otros investigadores y, fundamentalmente, que permitan mejorar la gestión, implementación, evaluación y establecimiento de políticas en el área.

La realización de supervisiones, tanto con especialistas o tutores como con metodólogos, puede ser de fundamental importancia no solo para el avance y orientación del proceso de investigación sino, además, para la vigilancia ético metodológica dentro del proyecto.

Si bien no consideramos que la investigación sea la solución a los problemas en el área, sí sostenemos que la investigación debe tener un compromiso con los problemas y necesidades existentes en el área de su incumbencia y sus resultados deben ser interpretables y utilizables en las mismas. Es por ello que entendemos la necesidad de definir una postura ética en dichos procesos (Díaz,

2000). Los paradigmas crítico y constructivista consideran que los valores, desde un ángulo transaccional y subjetivo, median los hallazgos investigativos. E. Dussel en la investigación de procesos sociales diferencia esta implicación valorativa de quien investiga, en dos niveles: -moral (interno al sistema) y -ético (como crítica al nivel moral vigente). Otros autores e investigadores afirman además la necesidad de sostener una ética relacional en los procesos de intervención e investigación de áreas sociales, educativas y de salud (Zaldúa, 2002).

En función de lo ya expuesto sostenemos la necesidad y potencialidad de combinar las perspectivas dado que:

El conocimiento científico se produce por la búsqueda de articulación entre la teoría y la realidad empírica (...) Al planear su propuesta de investigación, el investigador trabaja con el reconocimiento, la conveniencia y la utilidad de los métodos disponibles, frente al tipo de información necesaria para que se cumplan los objetivos del trabajo (...) propiedades numéricas y cualidades intrínsecas son atributos de todos los fenómenos como señala Kant (1980). Sin embargo, históricamente predominaron los estudios de orden cuantitativo en lo social, ocultando cuestiones de significado y de intencionalidad (Minayo, 2009: 47).

Aunque sus lógicas son diferentes se puede considerar su integración respetando las particularidades, marcos, formas de recolección, análisis y potencialidad explicativa de cada uno, no desde la simple mezcla o alternancia de ambos sino a través de la combinación metodológica que se obtiene triangulando los métodos y técnicas (Denzin y Lincoln, 1984; Samaja, 1993; Vieytes, 2004), respetando sus límites y alcances y utilizando los criterios de rigor metodológico para valorar la validez y confiabilidad de los datos y análisis producidos. La naturaleza del problema y las preguntas que guían la producción de conocimientos, la investigación y modelización del objeto de estudio guían la estrategia metodológica que queda dialógicamente co-construida en las interacciones recursivas entre la teoría y la realidad.

POSICIONES Y FUNDAMENTACIONES

¿COMPLEJO O COMPLICADO?

Las disciplinas como parte del proceso de la ciencia participan de procesos histórico y socialmente determinados en el que se juegan relaciones de poder y saber (Foucault, 1996); dominación y control (Bourdieu, 2005) que pueden analizarse en las tensiones que se imbrican en sus acciones, enunciados y productos tanto al interior de ellas como entre ellas. En este sentido, implican una dimensión ética, ideológica y política que debe ser revisada críticamente por quienes producen conocimientos y realizan investigaciones.

El modelado de los objetos de estudio, en particular en las ciencias sociales, involucra al investigador, ya que él mismo es parte de lo que pretende analizar (Bourdieu, 2005). Por ende, los objetos de estudio deben ser contextualizados histórica y socialmente (Samaja, 1993). Analizar la historia de cómo se han convertido en problemáticos y analizar los criterios que se juegan en esa valoración permite desnaturalizar las prenociones, obviedades, prejuicios, niveles, perspectivas de análisis y dimensiones de poder que cristalizan o potencian la posibilidad de abordarlos, comprenderlos y transformarlos.

Esta tarea crítico reflexiva implica una identificación de los supuestos teórico-epistemológicos que subyacen a las miradas con las que se abordan los objetos y una reflexión contextualizada sobre las prácticas que los determinan (prácticas a través de las cuales han llegado a ser lo que son y a estar en el estado en el que están).

Desde una mirada dialéctica, ambas cuestiones requieren de las relaciones teoría/práctica, teorías/hechos, conceptos/variables; e implican la praxis misma del conocimiento -en tanto histórico, político, social y activo-. La tarea del investigador incluye además sus interacciones con los otros actores sociales como co-constructores y co-productores del conocimiento científico y conlleva una responsabilidad social (Samaja, 2003) que requiere fundarse en una ética relacional (Zaldúa Bottinelli, 2002).

Todos nos posicionamos desde alguna serie de ideas, principios y valores construidos social y culturalmente y recreados en las experiencias y vivencias particulares subjetivas que atravesamos.

Los profesionales que conforman colectivos de saberes y prácticas en un campo además construyen una serie de consensos sobre sus prácticas, fundamentos, conceptos y principios que les permiten reconocerse como parte de ese colectivo, diferenciar las prácticas que reconocen como propias, producir y formar a otros para ampliar los grupos de pertenencia y explicitar ante otras profesiones, disciplinas e incluso socialmente su campo. Los fundamentos, conceptualizaciones y principios, que sostienen sus prácticas, constituyen en los campos disciplinares lo que suele denominarse como marcos teóricos. El marco teórico explicita una serie de hitos o marcas seleccionadas, explícita o implícitamente, que muestran -lo sepa o no quien los sustenta- un posicionamiento teórico, epistémico e ideológico y que le permiten visibilizar o invisibilizar hechos, procesos u objetos de la realidad.

Los aportes de las ciencias sociales para comprender la complejidad de los avatares de la constitución del campo de la DMT. La noción de campo de Bourdieu y los sistemas complejos de Rolando García.

Definir el objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales implica considerar el problema de que el hombre, su conducta, la acción social, los hechos sociales, los sistemas sociales, los procesos de cambio y sus contextos, son producto y a la vez productores de ese objeto.

El hombre es, al mismo tiempo, sujeto y objeto, productor y producido, objeto de sus propias reflexiones y análisis, a la vez que de su vida y sus acciones. Según Susana de Luque (en Díaz, 2000) las características peculiares del hombre (cultura, lenguaje, pensamiento racional, toma de decisiones, manifestaciones del inconsciente, valores) lo diferencian de otros objetos de estudio. Así, la complejidad de dicho objeto se funda para su definición en:

- los valores como rasgo irreductible de las acciones humanas (tanto en la reflexibilidad sobre los valores del investigador mismo, como en la imposibilidad de separar hechos y valores)
- la impredecibilidad
- la dificultad de experimentación (asociada sobre todo a la ética en su aplicación sobre las personas)

- la historicidad del hombre y la sociedad
- la sociabilidad, cultura y manifestaciones de su inconsciente
- la vinculación entre la ciencia social y la política

El objeto de estudio de las ciencias sociales nos involucra, nos atraviesa, dado que somos nosotros mismos parte de lo que intentamos comprender y abordar. Por ello nuestra implicación tiene un sentido paradójico de acercarnos al mismo tiempo que alejarnos de su comprensión, dado que inevitablemente nuestra reflexión y acción están determinadas por nuestras propias concepciones y valoraciones que se nos presentan como obvias, como “naturalmente así” (concepto desarrollado principalmente por la Antropología cultural), desdibujando el origen social, histórico y cultural de nuestras posiciones y su naturaleza de acuerdo a la construcción social. La inclusión de los valores y la historicidad unidas a estos procesos de naturalización, complejizan por ello la comprensión y el tratamiento *objetivo y universal de lo social*.

La complejidad en el abordaje de los objetos de estudio de las ciencias sociales da cuenta de los problemas y contradicciones en los esfuerzos por definirlos y de quiénes producen en dichos campos. En palabras de Rolando García:

En el mundo real, las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia a alguna disciplina en particular. En ese sentido podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación, un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son separables y por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente (García, 2006: 21).

Por ello, complejo no es complicado, sino que se refiere al hecho de comprender los fenómenos sociales como un entramado de relaciones, actores, reglas y acciones que se imbrican en procesos histórico-sociales, producto de construcciones en las que se juegan relaciones de poder.

Uno de los autores contemporáneos más referenciados en los estudios en el campo de las ciencias sociales, Pierre Bourdieu, afirma que lo social está multideterminado ya que es el resultado de la relación entre las estructuras objetivas, a las que denomina *campo*, y las subjetivas, a las que denomina *habitus*.

Las estructuras objetivas son independientes de la voluntad de los hombres y sus conciencias. Son espacios de juego y lucha que se definen según las posiciones de los actores sociales que sostienen relaciones conflictivas de dominación y subordinación (basada en la distribución de ciertos bienes capitales cuya propiedad confiere poder). Estas relaciones se definen por su interés y capital específicos que ponen en juego los actores mediante estrategias tendientes a obtener ganancia, aún como reconocimiento de ser partícipes de ese juego. Por tanto, poseen peso específico y autonomía variable (jerarquía), pueden surgir o desaparecer y tienen su propia lógica aunque pueden enunciarse ciertas leyes generales invariantes que regulan su funcionamiento.

El *habitus* está constituido por los esquemas de apreciación y categorización de la realidad que tienen los sujetos, con los que apprehenden el mundo y participan en él. Tiene una génesis social, es decir, es modelado por estructuras objetivas y relaciones entre posiciones internalizadas por el sujeto desde los que construye su punto de vista. Es producto de la coacción que las estructuras objetivas ejercen sobre la subjetividad, entendida como resultado de las diferentes posiciones que ocupamos en el espacio social (campos y subcampos).

Según Bourdieu (1995), la clave que permite la comprensión de la dinámica del juego social (incluyendo las relaciones de poder, jerarquía, tensiones e incluso la dominación social), necesaria en la comprensión de lo social, resulta de la relación entre el campo y el *habitus*. Las estructuras sociales internalizadas modelan los *habitus* y son percibidas como naturales contribuyendo a la perdurabilidad de ciertas relaciones establecidas. Así, entre la estructura objetiva y subjetiva se construye el consenso que legitima ciertos campos y subcampos.

Estos conceptos nos permiten pensar la DMT tanto a nivel de

su historia constitutiva, como de los diferentes procesos históricos y estructurales que se dan en ella, que incluyen diferentes actores que mantienen relaciones de juego-tensión-reconocimiento en función de las relaciones *habitus-campos* que se van conformando en el espacio social y que se vuelven visibles en función de las diferentes acciones (prácticas profesionales, investigaciones, producción de conocimientos, publicaciones, investigaciones, etc.).

LA DMT COMO CAMPO DE SABERES Y PRÁCTICAS Y SUS PROCESOS DE DELIMITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN

La danza existe desde tiempos remotos.

Con danza se entiende el movimiento corporal en su sentido más amplio, que puede suponer tanto un simple gesto como implicar al sujeto en su totalidad. Tiene una determinada duración, y pone o no en juego alguna estructura rítmica. Puede requerir un espacio importante o sólo el que necesita el cuerpo para habitarlo. De todos modos y en todos los casos, siempre se trata de una acción motriz que procede de un individuo que responde a sensaciones internas o a la percepción de estímulos externos (Wengrower, 2008: 16).

Tanto a nivel individual como colectivo nos acompaña a lo largo de nuestra vida e historia (Chaiklin, 2008). A través de ella nos expresamos, sentimos, percibimos, nos emocionamos, nos comunicamos, nos conectamos con nosotros mismos y con otros, adquiriendo una dimensión colectiva que la constituye así en parte de nuestra vida cotidiana (Heller, 1985).

La Danza Movimiento Terapia (DMT) se configura como profesión a mediados del siglo pasado de la mano de las pioneras Marian Chace, Trudy Schoop y Mary Whitehouse que integran los saberes y prácticas del campo de la salud mental, con los de la danza, el movimiento y la comunicación no verbal.

Si bien existen diversas definiciones de la Danza Movimiento Terapia (DMT), la mayoría de ellas coincide en señalarla como una especialidad que se vale del movimiento para promover la integración emocional, espiritual, cognitiva y física del individuo. Se caracteriza por el uso del movimiento y la danza para promover procesos de prevención, promoción de la salud, calidad de vida, expresión e integración psicofísica del individuo. Puede entenderse entonces dentro de los campos profesionales que integran las artes creativas en psicoterapia como el arte terapia, la música-terapia, el psicodrama, entre otras (Panhofer, 2005).

Como la mayoría de los campos disciplinares, la DMT comienza a consolidarse a partir del reconocimiento de sus acciones, por parte de otros profesionales y de la comunidad, en diferentes espacios en los que hasta ese momento no se conseguían respuestas o abordajes posibles, o en los que las respuestas existentes no eran útiles. En el caso de la DMT, por ejemplo, aparece muchas veces, referenciada como uno de los hitos fundacionales de visibilidad del campo, la convocatoria a M. Chace a trabajar con pacientes del Hospital Psiquiátrico St. Elizabeth en Washington, cuando los psicofármacos apenas existían.

Como todo campo profesional en desarrollo, es necesario transmitir los saberes y prácticas y formar a otros. Las bases de la formación en las disciplinas emergentes comienzan a sistematizarse, en general, desde las prácticas mismas, a través de los procesos de aprendizaje y enseñanza personalizados y en terreno, en los que participan aprendices junto a maestros, que reflexionan conjuntamente sobre su quehacer y van modelando las bases conceptuales y metodológicas de sus prácticas, generando grupos y asociaciones como espacios de visibilización de su reconocimiento como colectivo.

Como todo campo profesional, la DMT aspira a ser considerado como válido y pretende sistematizar y producir conocimientos sólidamente fundados. Si bien existen escritos y libros, algunas revistas especializadas (como por ejemplo el *American Journal of Dance Therapy*) y un cuerpo de investigaciones crecientes en el campo de la DMT, como toda disciplina nueva, en desarrollo,

muchos reconocen que sigue siendo un desafío la producción de escritos e investigaciones en el campo, sobre todo en castellano (Wengrower, 2010). Además, por tratarse de un campo por definición interdisciplinario, las bases conceptuales y metodológicas de la DMT se nutren y sustentan en aportes y conocimientos de la psicología, la psiquiatría, las psicoterapias, aspectos kinésicos, de las ciencias de la salud, técnicas de movimiento, trabajo corporal, danzas (de sus diferentes corrientes tradicionales y no tradicionales), aportes de las artes y herramientas de observación sistemáticas del cuerpo y el movimiento (como el sistema Laban y el sistema Kestenberg), entre los aportes más reconocidos. Por ello también la complejidad de los procesos involucrados en la DMT ha sido objeto de investigaciones en neurociencias, psicología, antropología, comunicación, psiquiatría, entre otras.

Estos procesos han ido consolidando el campo de la DMT, desde mediados del siglo pasado, a través de la formación de profesionales, creación de asociaciones, espacios de formación, creación de diferentes orientaciones o campos de aplicación, producción de escritos, generación de investigaciones y apertura de formaciones de posgrado en universidades reconocidas.

Actualmente existen alrededor de veinticinco programas de formación universitaria de posgrado distribuidos en diferentes países del mundo que forman profesionales, producen, investigan y evidencian los avances y desafíos en la constitución del campo de la Danza Movimiento Terapia.

LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN ARGENTINA: LAS CARRERAS DE ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN DANZA MOVIMIENTO TERAPIA EN EL INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE, BUENOS AIRES, ARGENTINA

La propuesta de las carreras de Especialización y de Maestría en Danza Movimiento Terapia se enmarcan dentro de la oferta académica del Departamento de Artes del Movimiento del Instituto

Universitario Nacional del Arte (IUNA), priorizando el uso del movimiento y el lenguaje corporal como medio de cambio que, partiendo de las posibilidades y creatividad de las personas, colabore en el desarrollo de sus potencialidades, de ahí la pertinencia curricular de este espacio dentro del Departamento.

Ambas carreras comenzaron a funcionar con el dictado de algunos seminarios desde 2006 y como programa en 2008, y han sido acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) y el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

La Especialización en Danza Movimiento Terapia posee dieciséis seminarios obligatorios, distribuidos en cinco bloques temáticos de cursada obligatoria y dos seminarios optativos, cumplimentando una carga total de 484 horas. La Maestría en Danza Movimiento Terapia posee diecinueve seminarios, dos talleres obligatorios y tres seminarios optativos a distribuirse en seis bloques temáticos, cumplimentando una carga total de 752 horas. Ambas carreras se organizan, además, en cumplimiento con los estándares nacionales e internacionales de acreditación de carreras en el área y de formación de posgrado.

Entre las asignaturas de la propuesta se encuentran: Introducción a la DMT; Fundamentos de DMT con niños, Fundamentos de DMT con adolescentes, Fundamentos de DMT con adultos; Observaciones y prácticas en niños, adolescentes y adultos; Técnicas corporales (I y II); Principios teóricos del psiquismo; Psicopatología, Patologías corporales, Historia social del cuerpo, Cuerpo y filosofía, Aproximación a la antropología cultural, Necesidades educativas especiales, adicciones, bulimia y anorexia, comunicación no verbal, Articulaciones teórico técnicas de la clínica en DMT; Cuerpo, sonido e imagen; Técnicas: Laban- Brtenieff nivel 1 y 2; Interrogaciones en torno a las prácticas somáticas; Gestión y organización del trabajo interdisciplinario, Epistemología e interdisciplinariedad en DMT, Metodología de Investigación en DMT, Seminario de Tesis y Pasantía y supervisión de tesis. Las asignaturas que conforman la propuesta de seminarios, obligatorios y electivos,

requieren además acreditar el manejo de algún idioma extranjero y la realización de un trabajo final de integración (para la Especialización) y una tesis (para la Maestría).

Según la resolución 3898/12 se espera que los profesionales de esta formación adquieran conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos especializados en DMT, orientados a la reflexión sobre el campo de la DMT. La capacitación pretende formarlos para reflexionar, analizar, producir y comunicar los desarrollos alcanzados en el campo de la DMT promoviendo la transferencia y difusión de los avances en el mismo, a la vez que para participar en investigaciones interdisciplinarias en el área e insertarse en equipos y proyectos comunitarios interdisciplinarios.

La carrera pretende además que durante la formación de maestría los alumnos puedan:

1. Desarrollar un pensamiento crítico reflexivo frente a la producción de conocimiento, recuperando y problematizando los saberes adquiridos desde una posición ética y comprometida.

2. Apropiarse de conocimientos conceptuales y metodológicos para el diseño e implementación de investigaciones en el campo.

3. Participar en equipos de investigación tomando conciencia de las modalidades en el abordaje de distintas problemáticas, así como del trabajo interprofesional e interdisciplinario.

4. Desarrollar habilidades y competencias básicas requeridas para la iniciación en la función activa como productor de conocimiento en el campo de la DMT.

5. Incorporar herramientas analíticas y reflexivas que permitan comprender cómo en la sociedad contemporánea se ha dado origen a nuevas formas de abordar la producción, justificación y comunicación del conocimiento de manera contextualizada dentro del campo de la DMT.

La propuesta fue confeccionada por un equipo interdisciplinario con profesionales del campo de la DMT y con el apoyo de expertos en educación e investigación. La organización de los aspectos académicos formativos se realizó considerando los requerimientos profesionales (revisión de las propuestas, estándares

y recomendaciones de asociaciones y formaciones en todo el mundo) y de la educación universitaria de posgrado (requerimientos nacionales e internacionales).

El proceso incluyó el trabajo desde diversos niveles. Por un lado, la creación y construcción de elementos organizativos e institucionales: como la confección de instructivos para la creación de programas, la selección de contenidos mínimos, reglamentos, modalidades, etc.; la selección de las propuestas pedagógicas y el plantel docente, discutiendo requerimientos, aptitudes, interés, trayectoria, conformación interdisciplinaria, pluralidad de perspectivas y abordajes, y experiencia en transferencia y difusión.

Por otro lado, requirió decisiones sobre los aspectos operativos. Entre ellos se destaca que a partir de la designación de la directora, se conformó para la coordinación de ambos posgrados un equipo de trabajo. El mismo está integrado por una directora, una codirectora y una comisión asesora con profesionales del área que participa, evalúa y refiere propuestas para la toma de decisiones sobre la Especialización y la Maestría en DMT. Entre las funciones compartidas de dicho equipo se incluyen: las de afianzar contactos y convenios con otras instituciones, la revisión de condiciones de ingreso y egreso respecto de requerimientos profesionales, académicos y legales, la evaluación de aspirantes, la selección de jurados, el asesoramiento y discusión de temas del desarrollo del posgrado, etc. Para la conformación del equipo docente se propuso la convocatoria a presentación de propuestas para abordar los contenidos mínimos de los diferentes espacios curriculares. Todas las propuestas fueron evaluadas y seleccionadas por la Comisión Asesora (tanto respecto de sus contenidos y modalidades, como respecto de la trayectoria de sus postulantes) junto con la Dirección. Así, la conformación final del posgrado se integró por la selección de las propuestas y equipos docentes, que reflejaran lo más acabadamente posible la perspectiva y contenidos propuestos fundacionalmente, según el criterio de los expertos que constituyeron la Comisión Asesora.

LOS AVATARES DE LA GESTIÓN DE POSGRADOS ALGUNOS DE NUESTROS DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS

La reflexión e investigación educativa sobre el nivel superior es escasa, pero tal como lo señalan diferentes expertos, esto se profundiza si focalizamos el estudio en los posgrados (Krostch, 2004; Jeppessen, 2004). Al respecto es necesario diferenciar que nos referimos a la investigación disciplinaria, es decir aquella que reflexiona sobre el objeto de estudio de los posgrados, y no a aquella realizada para producir datos para el sistema educativo, productivo o científico (Weiss, 1994; Korstch, 2004).

Respecto del tema que nos ocupa, si bien existen diferentes escritos sobre gestión educativa, existen pocos focalizados en el posgrado, por ello nos parece pertinente compartir aquí algunas problemáticas identificadas junto con algunas estrategias de abordaje que construimos. En este escrito nos centramos específicamente en tres aspectos: la “juventud” del campo disciplinar de la DMT; la “complejidad” de sus *objetos* de estudio y del abordaje interdisciplinar; y, el problema de la culminación de los posgrados y la implementación de las tesis.

A. LA “JUVENTUD” DEL CAMPO DISCIPLINA

La “juventud” del campo disciplinar de la DMT muestra, entre otros aspectos y como ya hemos señalado, una escasez de producción sistematizada y validada en el área, en particular en Latinoamérica y en castellano. Esto es un desafío a la hora de disponer para la formación de bibliografía específica y el acceso a bases de datos, documentos, investigaciones, de forma accesible para los estudiantes, docentes e investigadores. Esto requiere de un trabajo constante de toda la comunidad educativa: desde los actores institucionales de referencia en el tema (bibliotecarios, comisión asesora, secretaria académica, decana, rectora y directoras), hasta los docentes, invitados y estudiantes. Para ello trabajamos sensibilizando en todos la necesidad de compartir

producciones, referencias, traducciones y accesos de que dispongan. A la vez, requirió la gestión de fondos y establecer convenios con bibliotecas de instituciones (tanto universidades, como asociaciones y centros de investigación) y referencias de investigadores de los campos que se relacionan con el campo de la DMT. Además de las propuestas y referencias de los docentes y estudiantes del posgrado se incluyeron, entonces, otras estrategias como intercambios con bibliotecas de otras universidades (por ejemplo, con la Biblioteca de la Facultad de Psicología de la UBA), con las de las Asociaciones nacionales e internacionales (por ejemplo suscripción institucional a las publicaciones de la Asociación Americana de DMT), intercambio de materiales con investigadores internacionales (como con Hilda Wengrower que amablemente envió varios textos y datos). Así, fuimos construyendo un espacio en la Biblioteca cada vez mayor y creamos redes para difundir y compartir producciones.

Por otro lado, la necesidad de producción propia incluyó la propuesta de ir construyendo espacios de trabajo y sistematización que se plasman, por ejemplo, en este libro que promovió la selección e integración de textos de profesionales, docentes, estudiantes avanzados e invitados expositores extranjeros. Además, se creó la propuesta de una publicación periódica en la que estamos trabajando.

B. LA COMPLEJIDAD DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO Y DEL ABORDAJE INTERDISCIPLINAR

La complejidad del abordaje de la DMT considerándola desde el campo de las ciencias sociales analizado previamente, nos lleva también a otra necesidad en la formación: la perspectiva que, por definición del campo mismo de la DMT, nos requiere abordarla desde una mirada y una práctica interdisciplinaria, no como multiplicidad o superposición paralela de miradas, sino como un trabajo de construcción colectiva de una perspectiva que integre las miradas para un accionar conjunto y participativo desde la especificidad de cada participante (Elichiry, 2009; García, 2006).

En tal sentido, en la formación, se propuso la incorporación de asignaturas con contenidos y perspectivas desde disciplinas consideradas de base (como filosofía, antropología, historia pero orientadas específicamente desde las tensiones y aportes en el arte, los procesos de salud y enfermedad, las concepciones sobre cuerpo-mente, la danza y el movimiento). Así mismo se incluyeron contenidos sobre nuevos desarrollos (por ejemplo elementos de la imagen y el sonido, audiovisión, teorías de la comunicación, etc.). En este sentido, se incorporaron contenidos obligatorios respetando esta pluralidad y diversidad de aportes, a la vez que se abren rotativamente una diversidad de seminarios optativos que contemplan otras perspectivas.

Por otro lado, en el trayecto de maestría, se trabaja articuladamente desde tres asignaturas que aportan a la comprensión de la complejidad (García, 2006), la interdisciplina (García, 2006; Elichiry, 2009) y los nuevos modos de la ciencia (particularmente el modo 2 propuesto por Gibbons, 1997), desde una perspectiva de integración metodológica (Samaja, 1993; Minayo, 2009; Vasilachis, 1992; Rockwell, 2009).

La asignatura Epistemología e interdisciplinariedad en DMT se orienta a que los maestrandos adquieran el manejo de elementos de la epistemología desde el punto de vista de la historia interna de la ciencia, relacionada con la historia externa, así como un manejo introductorio de elementos lógicos y metodologías para desarrollar discursos que superen la distancia entre lo meramente teórico y la práctica real de la ciencia, el arte y la tecnología.

Por su parte, la asignatura Metodología de investigación en DMT, desde la lógica de los procesos metodológicos y sus bases epistemológicas, recorta la complejidad del campo de estudio en función de la integración de paradigmas cuali y cuantitativos bajo la perspectiva de que la metodología de investigación no puede enseñar a investigar pero brinda herramientas básicas (teóricas y técnicas) para el pensamiento reflexivo y riguroso que demanda el quehacer profesional: desde la detección y formalización de interrogantes, hasta el despliegue de la creatividad y pertinencia en la selección de las acciones a seguir para abordarlos en función del contexto y los objetivos propuestos.

Por último, la asignatura Gestión y organización de trabajo interdisciplinario se orienta a abordar la gestión de un planeamiento estratégico referido a la intervención del trabajo que posibilite al estudiante el desarrollo de competencias intercomunicativas, orientadas al planeamiento, organización, liderazgo y evaluación de la propuesta de intervención desde una perspectiva interdisciplinaria.

Así mismo, se priorizó expresar también esta diversidad en la conformación del cuerpo docente, ponderando en cada asignatura y espacio de formación la constitución de equipos de trabajo interdisciplinarios y con diferentes experiencias y ámbitos dentro de lo posible (profesional, docente, de investigación, de extensión, etc.). De esta manera, tanto en los contenidos obligatorios y optativos, como en el cuerpo de docentes que constituyen el posgrado, pretendemos aportar a esta diversidad y pluralidad de miradas, abordajes, aportes y perspectivas.

Dado que consideramos que esta mirada compleja, integral e interdisciplinaria requiere de un trabajo conjunto, para que dicha integración vaya construyéndose y aportando en los procesos formativos, realizamos periódicamente reuniones docentes y con los estudiantes para compartir inquietudes, propuestas, logros y desafíos pendientes. También participamos, organizamos y coorganizamos espacios colectivos abiertos de difusión, como mesas redondas, mesas debates, talleres, conferencias, jornadas de carrera, jornadas de investigación, congresos y encuentros propios o en colaboración con otras áreas dentro del IUNA o de otras instituciones. Entre otras, dos Jornadas de Taller de DMT con la participación de María Fux; un Seminario Taller sobre trabajo desde la DMT con Hilda Wengrower; las mesas de presentación de las líneas de investigación con la participación de Diana Fischman, Patricia Celis Banegas, Aurelia Chillemi, Eugenia Lacour; un seminario taller internacional sobre el trabajo con títeres a cargo de Lucía Aranda (invitada de México); la participación y colaboración en las Jornadas de la Asociación Argentina de Danza Terapia, la participación en las Jornadas de Investigación del Departamento de Artes del Movimiento del IUNA, y nuestras

Jornadas de la Maestría en Danza Movimiento Terapia del IUNA, donde participaron además con sus *poster* todos los estudiantes en procesos de tesis.

C. EL PROBLEMA DE LA CULMINACIÓN DE LOS POSGRADOS Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TESIS

El reciente auge (años noventa) del Sistema de posgrados como profundización, actualización y validación de la producción de profesionales e investigadores (Albornoz, 2001) ha mostrado una problemática educativa internacional. Por un lado, se evidencia un crecimiento tanto de la oferta, en cantidad y diversidad, como de la matrícula pero, por otro lado, se evidencia de forma alarmante las bajas tasas de graduación (menos del 10% en Argentina y menos del 50% en Europa) (Coneau, 2006; Panel, 1996, Carlino, 2008; Bottinelli, 2010).

La brecha entre egresados y graduados (Prietto Castillo, 2003; Carlino, 2008), es decir, entre quienes terminan de cursar todos los módulos y no presentan su trabajo final de acreditación y evaluación ha llegado a tal nivel de preocupación que ha sido designada con un nombre específico entre los problemas educativos: síndrome de TMT (todo menos tesis) o su equivalente en inglés ABD (*all but dissertation*).

Las tesis han sido consideradas como una instancia más dentro de los posgrados, sin embargo, los estudios al respecto muestran la necesidad de considerarlos en tanto su especificidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior (Carlino, 2008; Bottinelli, 2010). Las tesis se constituyen en una instancia de evaluación final y acreditación de la formación, por lo tanto, requieren ser analizadas tanto respecto de las características propias de su alcance como herramienta de evaluación, como por sus resultados (culminación, aprobación etc.), así como por los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere (Bottinelli, 2010). En este sentido, tal como hemos trabajado en publicaciones anteriores, las

tesis requieren de espacios y herramientas de enseñanza y aprendizaje no siempre considerados dentro de la formación. Requiere no solo de conocer el objeto de estudio (que debe relacionarse con los contenidos del posgrado), sino además, conocer herramientas metodológicas, de lectura y escritura académico científica, etc.

En investigaciones sobre el tema (Bottinelli, 2003, 2010) también hemos visto que muchas veces dichos procesos se encuentran en un *impasse* entre los tiempos de cursada y los tiempos de realizar la tesis; entre las condiciones de enseñanza y aprendizaje del resto del posgrado y las del proceso de tesis; entre los criterios de evaluación de quienes han participado del posgrado y los docentes y quienes se convocan como evaluadores; entre los saberes y prácticas específicas del campo profesional y los de la investigación (Bottinelli, 2010).

Los procesos de tesis implican por ende, distintas lógicas, entre ellas las de los campos disciplinares, la institución educativa, la comunidad profesional, las tradiciones de investigación, etc.

De este modo, consideramos que era necesario incluir en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje la reflexión sobre estos aspectos para la formación de nuestros maestrands.

Dado que este problema está íntimamente asociado a la escasa experiencia en investigación y escritura (alfabetización científica⁶ y académica⁷), y a los problemas señalados anteriormente, a saber: la complejidad del campo de abordaje, y la juventud del campo de la DMT, nuestra estrategia para abordar este entramado de problemas consistió en la creación de lo que denominé: líneas de investigación como estrategia pedagógica.

Las líneas de investigación consisten en la apertura de espacios de investigación en temáticas específicas de la DMT, coordinadas por expertos que trabajan en tareas de investigación y formación simultáneamente, generando equipos de aprendizaje que incorporan a todos los estudiantes del trayecto de la maestría, distribuidos en función de la afinidad de sus temas propuestos para tesis con alguna de las líneas.

La creación de las líneas de investigación fue diseñada, propuesta, presentada, y sometida a aprobación por las instancias

[6]
Para ampliación de este concepto puede consultarse, entre otros, la "Declaración de Budapest, Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso"; UNESCO-CIUC, Hungría, 1999. También investigaciones como las de A. Viches, D. y Gil, J. Solbes (2001).

[7]
Respecto del concepto de alfabetización académica pueden consultarse múltiples escritos, entre ellos, los de S. Carlino.

involucradas (comisión asesora, consejo directivo y superior, autoridades, etc.). Por su modalidad de organización requirió armar una convocatoria de presentaciones a interesados y la evaluación de las propuestas por la comisión asesora y las instancias institucionales.

Los propósitos de las mismas estaban referidos a cubrir las necesidades antes identificadas. Los presupuestos para crearlas, entonces, se sostenían en que permitieran crear espacios y equipos de reflexión y producción; superar las dificultades propias del armado de las tesis como instancia personal a partir de estrategias colaborativas y de andamiaje; colaborar en la culminación del posgrado y las titulaciones.

Al mismo tiempo nos propusimos generar una masa crítica de profesionales que profundicen sus saberes y prácticas sobre trabajo en equipos, en investigación, en producción académica y de reflexión crítica y fundamentada sobre las áreas profesionales de formación, favoreciendo además, de este modo, el desarrollo del campo de la DMT.

La propuesta de las líneas conjuga los esfuerzos de las materias: Seminario de tesis, Pasantía y práctica en DMT y Supervisión (todas ellas con cargas horarias amplias). Esta integración está orientada a andamiar (en el sentido vigotskiano) los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la producción de las tesis y trabajos finales⁸. Se propone que los alumnos cursen dichas asignaturas en una modalidad integrada, inscribiéndose a alguna de las tres líneas de investigación. De este modo, los estudiantes optan por participar en una línea de investigación, en el marco de la cual desarrollan su trabajo de pasantía, supervisión e investigación para la tesis. Estas líneas actualmente son: “Aplicación de DMT en espacio público comunitario”, “La Danza Movimiento Terapia como recurso para la prevención 1ra, 2da y 3ra en el paciente somático hospitalario” y “Patrones de movimiento e interacción social”⁹.

Los estudiantes participan del espacio de las líneas de investigación (cada uno en la propia) bajo el tutorio de las profesoras a cargo de esa línea y de los profesores de metodología.

Alumnos y docentes de cada línea constituyen un Equipo de Investigación que se reúne periódicamente para trabajar en

[8]

Los resultados de las investigaciones sobre el tema de tesis antes citados y sobre el tema de evaluación [Perrenoud, 2008; Díaz Barriga, 2008, y otros] muestran que toda evaluación requiere conocer no solo los contenidos específicos a abordar sino además los que refieren al tipo de evaluación o herramientas necesarias para resolver la evaluación. En el caso de las tesis entonces requieren, además de conocer los contenidos específicos sobre el tema a abordar, herramientas de metodología de investigación, producción de conocimientos válidos, lectura y escritura académica.

aspectos comunes de sus líneas realizando aportes a los trabajos de tesis y a las formas y estrategias para abordarlos. Incluye por ende, tareas conjuntas a la vez que tareas de seguimiento de cada tesista según su proyecto.

Todos los equipos se reúnen periódicamente en un espacio de supervisión metodológica con la profesora a cargo. El trabajo implica, por lo tanto, horas presenciales y no presenciales, con trabajo extra-áulico según el plan de cada línea (asistencia a bibliotecas, instituciones, congresos, jornadas, realizar entrevistas, observaciones, recolectar información, desgrabaciones, etc.) y las actividades de cada tesista. Todas las actividades son compartidas y supervisadas en los espacios presenciales de manera colaborativa respecto tanto de los propósitos de cada tesis, como de los comunes de la línea.

Los docentes de cada línea evalúan así el desempeño en las prácticas (de intervención, de escritura, de observación, etc.) y el avance de las tesis (en la delimitación y modelado de los objetos de estudio, en la fundamentación, en el diseño, en la estructura, en la recolección de datos, en su análisis, en la discusión y argumentación, etc.). Al finalizar el año los docentes responsables presentan un informe sobre la evaluación de proceso y final de cada espacio y cada estudiante.

Es interesante resaltar que se promueve entonces un doble proceso de producción: colectivo (respecto de la presentación de la línea como equipo de investigación), e individual (respecto de la producción de cada tesista). Se promueve así mismo que los avances de las líneas y de cada tesista no solo se difundan en jornadas, congresos y publicaciones del área, sino además se presenten en las jornadas específicas de nuestro posgrado.

Así las líneas de investigación como herramienta pedagógica se constituyen en un referente del trabajo académico dentro del campo que permite no solo producir conocimientos, promover la escritura, difusión y sistematización de experiencias y formar recursos humanos en investigación en el campo, sino además andamiar los procesos de tesis de los estudiantes de la maestría para superar algunas de las dificultades identificadas en los antecedentes sobre el tema.

[9]
De cada una de ellas
pueden encontrarse las
referencias y estado de
situación en diferentes
capítulos de este libro.

REFLEXIONES FINALES PARA SEGUIR COMPARTIENDO

Integrar las prácticas profesionales, con la formación y la investigación implica poder recrear comunitariamente el sentido que adquiere nuestro pensamiento en relación dialógica con los otros que nos constituyen. Supone volver también “público”, “publicable” o “publicitable” el conocimiento producido en la universidad requiere de saberes y prácticas específicas como, por ejemplo a veces, usar otro tipo de lenguaje, que demanda estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo metodológicas sino claves del campo profesional.

Nuestros presupuestos implican aceptar-pensar que los conocimientos técnicos (aquellos que cifran su efectividad en la repetición idéntica de su aplicación) no resisten la infinita complejidad de los contextos cotidianos. Los conocimientos teóricos precisan de una articulación lo suficientemente estable y flexible como para permitir su recreación, y no su aplicación lineal, a partir de los desafíos que la realidad provoca.

Esto promueve además la jerarquización de objetivos pedagógicos en la enseñanza que abunden en oportunidades de interrogar los objetos de estudio desde la diversidad de perspectivas y la potencialidad de integrar herramientas y miradas.

En la medida en que nos interrogamos por el sentido y la necesidad de la producción de conocimientos, a partir de las prácticas sociales donde se inscriben, aparece además una demarcación distinta de los desafíos en la formación. Tanto las prácticas profesionales, como las actividades de transferencia/extensión, también enfatizan requerimientos diferenciales en la enseñanza: el potenciamiento de habilidades para el trabajo en equipo y la posibilidad de abordaje interdisciplinario de los problemas estudiados que, entre otros, resultan requisitos indispensables.

Tal como consta en los fundamentos de creación de la carrera, sostenemos que la formación en DMT que proponemos reconoce la complejidad y riqueza de la realidad, y desestima los reduccionismos y falsas dicotomías que escinden las relaciones cuerpo-mente, acción-reflexión, intelecto-emoción. Las ciencias, así como el arte, se debaten hoy por encontrar un paradigma del conocimiento

humano que supere el concepto restringido de la racionalidad moderna, en el cual tengan cabida los nuevos campos disciplinares nacientes que, si bien se encuentran en proceso de construcción, establecen sus bases sobre saberes sólidamente establecidos y cuyas prácticas se han extendido y multiplicado. Dicha complejidad requiere de abordajes interdisciplinarios y una visión centrada en la salud y no en la enfermedad, en las potencialidades y no en las discapacidades, reconociendo los aportes histórico-sociales y culturales que los atraviesan desde una posición crítica y reflexiva. Por ende, la DMT se fundamenta en la utilización de la danza y el movimiento como el medio artístico, expresivo, discursivo, comunicativo y creativo elegido para la realización de un trabajo que promueva la salud integral, que requiere de abordajes interdisciplinarios que potencien los saberes y prácticas de las disciplinas de base de los profesionales en formación, dándoles fundamentos sólidos para el trabajo en el campo desde un posicionamiento ético. Este tipo de procesos de formación demandan estrategias pedagógicas complejas y acordes a los procesos de aprendizaje y enseñanza inherentes a esta complejidad. En dicho sentido, creemos que la creación de las líneas de investigación como herramienta didáctica para andamiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de escritura y lectura académica científica, de investigación y de producción válida de conocimientos, se constituyen en una estrategia potente para favorecer estos aprendizajes, acompañar los procesos de reflexión, lectura y escritura, y mejorar el conocido problema internacional de la falta de entrega de tesis en los posgrados (TMT o ABD).

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M. (2001). *Política científica*. Buenos Aires: Ed. UNQui, Universidad Nacional de Quilmes.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bottinelli, M. Marcela. (2003). *Metodología de la Investigación. Herramientas para un pensamiento complejo*. Buenos Aires: Ed. el autor.

- Bottinelli, M. M. (2007). "La producción de conocimientos y las publicaciones científicas en la práctica profesional. Reflexiones metodológicas sobre la producción de artículos científicos" en *Cuadernos de trabajo del centro de investigaciones en teorías y prácticas científicas*, N° 6 Ediciones EDUNLA. Universidad Nacional de Lanús Depto. Humanidades y Artes. Diciembre de 2007 (cr.), pags. 62-91.
- Bottinelli, M. M.; Nabergoi, M; Remesar, S. (2009). "Desafíos de las prácticas docentes en la Enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de ciencias humanas y sociales" en Actas y CD del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso" en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica. Religión y política*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Bourdieu P; Wacquant L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. México D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1973). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Carlino, P. (2008). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?" en Memorias de Jornadas de Investigación en Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Chardón, Ma Cristina. (2000). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: Ed. EUDEBA-JVE.
- Chaiklin, S. (2008). "Hemos danzado desde que pusimos nuestros pies sobre la Tierra" en H. Wengrower y S. Chaiklin (coords.). *La vida es danza: El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. Págs. 27-38.
- Cole, M; Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomon, G (comp). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CONEAU - Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 Sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada: 10 de agosto de 1995. (Boletín Oficial Nro. 28.204) [citada

- el 26 de mayo de 2010]. Se consigue en: URL: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>
- Cook T.D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Declaración de Budapest. (1999). Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso; UNESCOIUC, Hungría.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001). "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge", *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), Pags. 87-107.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: Filosofía Práctica*. Buenos Aires: Fábula Tusquets editores.
- Deleuze, G. (1979). "Epílogo" en Donzelot, J. *La policía de las familias*. Traducción de Vazquez y Larraceleta. Valencia: Editorial Pre- Textos.
- De los Santos, J. E. (2004). "Los procesos de permanencia y abandono escolar en Educación Superior", *Revista Iberoamericana de Educación*. México D.F.
- Demo Pedro. (1996). "Qualidade da Educação" en *Estudos em Avaliação Educacional*. San Pablo Fundação Carlos Chagas.
- Denzin N.; Lincoln Y. (1984). *Handbook of Qualitative Research*. London UK: Sage publications.
- Díaz, E. (2000). *La Posciencia. El pensamiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz Barriga, A. (2008). "Evaluación del Aprendizaje". Conferencias grabadas por la Federación de Docentes Universitarios en el Ciclo de Conferencias brindadas por el invitado durante mayo de 2008 y grabadas por el Centro de Producción Audiovisual del IUNA.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2004). *Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas. Glosario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Elichiry, Nora Emilce. (2009). "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias" en *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, Nora Emilce. (2007). "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en Elichiry, E. (comp.)

- Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional.* Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, Nora Emilce. (2004). "Aprender a leer... ¿en la universidad?" en Elichiry (comp) *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. JVE ediciones Buenos Aires.
- Forni, Floreal; Gallart, María Antonia y Vasilachis, Irene. (1992). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación. Los fundamentos de las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foucault, Michel. (1996). *Vigilar y castigar*. México D.F.: Siglo XXI.
- Galende, E. (2012). "Editorial" en *Revista Salud mental y comunidad*, Año 2, Nº2 - Diciembre de 2012 Departamento de Salud Comunitaria. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús. Remedios de Escalada. Pags. 7-11 Extraído de: <http://www.unla.edu.ar/saludmentalcomunidad/Revista-Salud-Mental-y-Comunidad-2.pdf#page=24>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa
- Gibbons, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Jeppesen, C.; Nelson, A.; Guerrini, V. (2004). *La educación Superior en Argentina 2º Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina*. UNESCO IESLAC. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Kandlbinder, P. (2000). "Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors" en A. Herrmann y M. Kulsi (eds.). *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, febrero 2000. Perth: Curtin University Technology.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2004). "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina" en *Revista Pro-posiciones*, Vol 15, Nº 3 (45) Sept-Dic. Facultad de Educación, Brasil, UNICAMP.
- Minayo, C. (2009). *La artesanía de la Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Minayo, M.C. (1997). *El desafío del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

- Mollis, Marcela. (2008). "Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo Milenio" en *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), vol.13, no.2, Sorocaba, June 2008, *Print version* ISSN 1414-4077.
- Morin, Edgar. (1984). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Panhofer, H. (2005). *El cuerpo en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Patton, M.T. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbery. Sage. Material de la Materia: Metodologías Cualitativas de la Maestría en Ciencias Sociales y Salud. Buenos Aires: FLACSO-CEDES.
- Pérez Gómez, Á. (1992). "La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos" en Sacristán G. /Pérez Gómez A. (Eds). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Lindo, A. (2005). *Gestión del conocimiento*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Perez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos Lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prieto Castillo, D. (1999). *El juego del discurso*. Buenos Aires: Lumen.
- Rama, Claudio. (2006). *La tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1986). *La escuela: lugar del trabajo docente*. México D.F: DIE Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Samaja, Juan. (2004). "Sobre la ciencia, la técnica y la sociedad. Para pensar la nueva agenda de la educación superior" en *Revista CDyT*, N° 27, Año XIV, noviembre 2003. Argentina. Disponible en: www.revistacdtyt.uner.edu.ar
- Samaja, Juan Alfonso. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA Colección Temas.
- Sirvent M.T. (2007). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL) UBA.

- Suasnábar, Claudio. (2010). "Panorama de Educación Superior en América Latina. Perspectivas para una agenda común" Observatorio Sindical de Políticas Públicas IECCONADU.
- SPU-MEC. (2005). *Anuario 2005 de Estadísticas Universitarias*, Documento PDF.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, Lev. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D. F.: Grijalbo.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de Investigación*. Buenos Aires: Ed. De las Ciencias.
- Vilches, Gil y Solbes. (2001). *Actes V Jornades de la Curie*.
- Wengrower y Chaiklin. (2008). "Introducción" en H. Wengrower, S. Chaiklin (Coords). *La Vida es Danza. El Arte y la Ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Wengrower, H. (2010). "Terapia a través del Movimiento y la Danza (DMT) para niños con autismo". Artículo presentado en Interpsiquis.
- Wengrower, H. (2009). *Dance Then and Now; in History and in the Individual* en In Scoble, S., Ross, M., Lapoujade, C. (eds) (2009). *Arts in ArtsTherapies: A European Perspective*. Plymouth: University of Plymouth Press. Pps.100-112.ISBN 978-1-84102-225-3
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Zaldúa, G., Bottinelli, M. M., Gaillard, P., Lodieu M. T., Pawlowicz, M. P., Pérez Chávez, K., Tisera, A., Nabergoi, M. (2002). "Salud mental: territorios y narrativas entre la reproducción y la transformación" en *Anuario de investigaciones X*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología.





DANZA MOVIMIENTO TERAPIA, UNA NUEVA PROFESIÓN EN DESARROLLO¹

*Karin Fleischer**

[*]

Analista Junguiana.
Magister en Danza
Movimiento Terapia.
Fundadora y coordinadora
del Centro de Ptca y
Formación en Movimiento
Auténtico. Miembro
Individual de la IAAP. Co
Directora de la Maestría
y Especialización en DMT,
IUNA. Docente invitada
en la formación en DMT
- Brecha.

[1]

El presente trabajo fue
presentado en el Primer
Congreso de Artes del
Movimiento, organizado
por el IUNA, octubre
2005.

Danza Movimiento Terapia es parte de un nuevo campo profesional aún en desarrollo que supone la necesidad de integrar arte y ciencia. Cómo emerge esta necesidad y cuáles algunos de sus rasgos fundamentales son preguntas que intentaremos responder a lo largo de este trabajo, en el cual desarrollaremos la historia y la situación actual de esta nueva profesión.

ORÍGENES

En las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo XX comienza a emerger en diversos lugares de Estados Unidos, el interés por la utilización de la danza y el movimiento con fines terapéuticos.

Dos factores contribuyen a este fenómeno: por un lado, el desarrollo de la danza moderna y por otro, el regreso de los soldados desde Europa luego de finalizada la guerra, con lo que actualmente se conoce como síndrome por estrés post-traumático, y consecuentemente la superpoblación de los hospitales psiquiátricos que excedía las limitadas posibilidades de atención.

Con respecto al primer factor, la danza moderna permitió liberar un gran potencial expresivo, distanciándose del excesivo tecnicismo y perfeccionismo de la danza clásica.

La expresión individual de las emociones, conflictos, deseos adquirió nuevamente prioridad. Ejemplos de este pasaje son:

a) Isadora Duncan en Estados Unidos y Mary Wigman, en Europa, quienes buscaron fuentes de inspiración en estados subjetivos; expresando a través del movimiento aquello que no podía decirse con palabras.

b) Rudolf von Laban, coreógrafo austro-húngaro, quien ya en ese entonces consideraba que tanto lo que sentimos como lo que pensamos afecta al movimiento; del mismo modo, que nuestra manera de movernos influye sobre nuestro pensamiento.

c) La escuela Denishawn, fundada por Ruth Saint Denis y Ted Shawn, que integró elementos de la cultura oriental y de la mitología griega, y fue fuente de inspiración para Martha Graham y Doris Humphrey.

Junto con el descubrimiento del inconsciente, y los nuevos estudios del mismo a partir de Freud, Adler y Jung, Martha Graham, encontraba inspiración para sus danzas buceando en ese material, e intentaba expresarlo a través de ellas. Su padre, psiquiatra, le decía ya por ese entonces, que podía hacer una lectura de sus pacientes observando sus movimientos.

En este contexto es que en 1942, Marian Chace, bailarina de la escuela Denishawn, discípula de Martha Graham y Doris Humphrey, es invitada a trabajar en el Hospital Federal Psiquiátrico St. Elizabeth en Washington D.C. Comienza entonces un trabajo en colaboración con el psiquiatra de dicha institución, quien pudo advertir los efectos positivos que se estaban consiguiendo al introducir allí un espacio de danza y movimiento.

Esto sucedía antes del advenimiento de las drogas psicotrópicas, en un momento de apertura hacia nuevas formas de tratamiento.

Previo a su ingreso a trabajar con adultos hospitalizados, la intencionalidad de Chace en sus clases a niños y adolescentes había comenzado a cambiar. Su foco de atención ya no era enseñar la técnica, sino la persona moviéndose.

En 1950, dedicada totalmente al trabajo en Danza Movimiento Terapia, comienza a escribir artículos, ofrece seminarios y acepta practicantes en formación en el Hospital.

Chace acordaba con otros que las tensiones y distorsiones

corporales son reflejo de experiencias traumáticas. Sin embargo, consideraba que era significativo trabajar hacia la posibilidad de un cambio en la imagen corporal sólo cuando la persona estuviese psíquicamente lista para un cambio. El respeto por la integridad del otro y la utilización de la empatía kinestésica fueron claves fundamentales en el desarrollo de su trabajo.

Paralelamente, en esos mismos años, pero en la costa oeste de Estados Unidos, Trudi Schoop, de origen Suizo, empezaba a desarrollar su labor en el ámbito hospitalario con pacientes esquizofrénicos crónicos. Trudi Schoop, internacionalmente reconocida como bailarina y pantomima profesional, había recorrido diversos países actuando con su grupo, y en Suiza había sido invitada por el Dr. Bleuler -médico psiquiatra, profesor de Jung- a bailar en el hospital ante sus pacientes.

A través de su experiencia en el Hospital estatal de Camarillo en California, Trudi recordó la misma impresión que había tenido muchos años antes, al actuar ante los pacientes del Dr. Bleuler en Zurich. Consideraba que estos pacientes parecían vivir toda su vida a través de una única emoción primaria; y podía reconocer en sus cuerpos y movimientos la manifestación física de la disociación ("Die Splitting"), término que Bleuler utilizaba para definir a la mente esquizofrénica. En 1978 escribió:

Algunos pacientes poseen una liviandad que olvida el peso. No pueden estar seguramente enraizados. ... Piensen en la diferencia que hay entre una liviandad saludable, alegre, que contiene en sí la posibilidad del enraizamiento, y la liviandad que ha perdido el sentido del peso. Esta cualidad es característica en algunos niños autistas y adultos esquizofrénicos, quienes parecieran flotar alrededor, sin peso, descorporeizados (Schoop, 2000: 95).

En otro ejemplo, comenta,

Otro paciente, en mi grupo, ha olvidado su suavidad y vive solamente una existencia staccato. ...Podemos observar infinitos casos que ilustran extremos semejantes: personas solamente

deprimidas, solamente enojadas, solamente excitadas, solamente quietas o amorosas (Schoop, 2000: 95).

Trudi Schoop intentaba muy gradualmente ofrecerles la posibilidad de, no sólo reconocer la existencia de aquellos otros lados olvidados, sino también la de “incorporarlos” a través de la experiencia. Ella reconocía la importancia de la danza como la formulación física del *self*, y este reconocimiento se enraizaba en su propia experiencia de vida; en cómo había podido a través del arte de bailar, trabajar y reconciliarse con los miedos y obsesiones que la habían acosado desde su infancia.

También en la costa oeste, y en los mismos años, Mary Whitehouse, discípula de Mary Wigman y Martha Graham comienza a desarrollar una nueva aproximación, pero no en clínicas ni en hospitales, sino en estudios y con personas “neuróticas” normales. A partir de su análisis personal con Hilda Kirsch, analista Junguiana, Whitehouse decide realizar estudios en Psicología Analítica en el Instituto Jung de Zurich. De regreso, desarrolla una enorme contribución al integrar ciertos principios de la psicología analítica, como por ejemplo: la función simbólica de la psique, el principio de polaridad y el método de imaginación activa con todo su conocimiento respecto a la experiencia del cuerpo y el movimiento. Cuál es el origen del movimiento en la psique, cuál es la diferencia entre el movimiento como expresión de la conciencia y como expresión del inconsciente, cómo se siente el movimiento desde adentro, desde dónde se inicia, son algunas de las preguntas que comenzaba a plantearse cuando en “Reflexiones sobre una Metamorfosis” expresa:

Fue importante el día que descubrí que no estaba enseñando Danza sino que enseñaba a Personas. No lo sabía pero fue el comienzo de un cambio oceánico, la puesta en marcha de una actitud aún inmersa bajo el agua, que crecería lentamente a la superficie a través de los años. [...] Mostraba la posibilidad de que mi interés primario pudiera tener que ver con procesos y no

con resultados, no con el arte directamente sino con otro tipo de desarrollo humano (Whitehouse, 1999: 5).

Whitehouse se propuso, inicialmente, intentar volver a conectar el movimiento con su raíz instintiva, con aquello que había quedado oculto bajo el peso de la forma y de la técnica. Y es precisamente ésta, una de las características del juego simbólico: la de ponernos en contacto con aquello originalmente reprimido.

Mary Whitehouse desarrolla gradualmente una nueva aproximación dentro de Danza Movimiento Terapia basada en el reconocimiento de la función imaginativa y simbólica de la psique, conocida actualmente como Movimiento Auténtico.

Esta sincronidad en estos eventos, y con el desenvolvimiento de los mismos, condujo a que en 1966 se fundara la Asociación Americana de Danza Movimiento Terapia, contando inicialmente con 73 miembros fundadores, quienes definieron la Danza Movimiento Terapia como “la utilización planificada de cualquier aspecto de la danza con el propósito de contribuir a la integración psíquica y física del individuo”.

Las pioneras basándose fundamentalmente en su praxis, buscaron en la misma, formas de comunicar y contextualizar sus experiencias. Gradualmente un cuerpo teórico empezaba a tomar forma, enriquecido e influenciado por la colaboración con profesionales del campo de la salud mental o por sus propias investigaciones y estudios. Las siguientes generaciones continuaron profundizando esta búsqueda en pos de un cuerpo conceptual propio.

Hay diversos aportes y estudios que contribuyeron a crear esta fundamentación, tales como: los sistemas de observación y análisis del movimiento, las perspectivas psicoanalíticas y analíticas respecto al movimiento y a la imaginación motora, y las investigaciones sobre la comunicación no-verbal.

Desarrollar cada uno de estos fundamentos está más allá del alcance de esta presentación; no obstante me gustaría detenerme brevemente, en un elemento que considero central y propio de la DMT: la *sincronicidad interaccional*, vinculada a las teorías estructurales acerca de la comunicación no-verbal.

LA SINCRONICIDAD INTERACCIONAL - SINTONÍA CORPORAL - RESONANCIA EMPÁTICA

La sincronicidad interaccional se refiere a la capacidad del individuo de moverse con otro a un mismo ritmo. Está relacionado con los conceptos de sintonía y resonancia empática, es decir con la capacidad de un individuo de resonar empáticamente con la experiencia de otro.

Una frase comúnmente escuchada en los programas de DMT es la importancia de “entrar en el mundo del otro”. Un rasgo fundamental del danza movimiento terapeuta es la de ir al encuentro del otro, ahí donde el otro está; y la posibilidad de ir al encuentro depende de su capacidad para sintonizar corporalmente con la experiencia de ese otro. Dicha sintonía corporal o empatía kinestésica es fundamental en la creación de un vínculo, y está presente en los inicios del desarrollo temprano de nuestra subjetividad.

El recién nacido se mueve en segmentos de segundo que parecieran estar en sincronía con la estructura del lenguaje adulto.

Así mismo, las últimas investigaciones en las nuevas neurociencias han demostrado que una relación de sintonía corporal en la díada madre-hijo es determinante en el crecimiento de ciertas áreas cerebrales fundamentales para el desarrollo socio afectivo del niño.

Allan Schore, investigador psiconeurobiólogo denomina a esto “sistema de influencias recíprocas mutuas”; y considera que una interacción de sincronicidad mutua, en la cual madre e hijo resuenan el uno con el otro, delicadamente conectados, cada uno transformando el estado emocional y físico del otro, posibilitando un estado óptimo de placer y receptividad, es fundamental durante el primer año de vida (Schore, 1996). Al respecto, expresa:

La madre no solo actúa como moduladora del estado afectivo del niño, sino también como reguladora de la producción de neuro-hormonas y hormonas que influyen en la activación de sistemas de actividad genética que programan el crecimiento estructural de aquellas regiones cerebrales (específicamente los sistemas límbico y la corteza pre-frontal, orbital del hemisferio derecho)

que son esenciales en el futuro desarrollo socio emocional del niño (Schore, 1996: 61).

La maduración de esta zona del cerebro está completada hacia el primer año de vida y depende para ello de las respuestas sintónicas entre los miembros de la díada.

Stern (1985) denominó a esta capacidad de resonar, afecto vital o creciente, componentes del afecto de entonamiento. En el campo de la Psicología del Desarrollo ha sido uno de los primeros en diagramar el impacto de las respuestas de entonamiento o el fracaso de las mismas en el desarrollo psicosocial del infante.

La evidencia de que la mutualidad en los intercambios conduce al crecimiento nervioso y bioquímico del cerebro del infante es directamente relevante a los estudios analíticos, a las investigaciones en al área del desarrollo y a los trabajos clínicos que hacen referencia al rol crítico de la interacción diádica en el desarrollo de una base estable para el crecimiento del *self*.

Esta misma noción ha sido también estudiada por los etólogos, quienes aseguran que la cualidad de la primera figura de apego influye en los ciclos subsiguientes de desarrollo y en la naturaleza de la identidad subjetiva.

Esta comprensión del rol de las primeras experiencias de sintonía o entonamiento socio afectivo tiene importantes implicancias en las prácticas terapéuticas.

De acuerdo a dichas investigaciones, es fundamental la capacidad personal de involucración subjetiva del terapeuta para que interacciones positivas de entonamiento con el paciente puedan tener lugar.

Por lo tanto, la perspectiva neurobiológica actual da importancia a aquello que en Danza Movimiento Terapia ha sido fundamental desde el nacimiento mismo de esta profesión, la cualidad empática en el accionar del danza movimiento terapeuta.

Las pioneras en DMT sabían -como todo psicoterapeuta sabe- que la posibilidad de dar lugar a cambios psíquicos a partir de la experiencia de movimiento dependía inicial y fundamentalmente de la creación del vínculo terapéutico; y la creación del mismo, de su capacidad de poder reflejar empáticamente al otro.

En Danza Movimiento Terapia esta forma de resonancia corporal empática, tiene lugar tanto en la experiencia de “moverme junto a otro”, en formas de espejo o “mirroring”, así como también en la actitud de escuchar en el propio cuerpo como resuena la experiencia del paciente.

La primera generación de danza movimiento terapeutas, así como las que siguieron, descubrieron y aprendieron en sus propios cuerpos, a partir de una actitud de receptividad y resonancia empática, como tender un puente a otros, adultos y niños, a veces en estado de completo aislamiento. Puente que, una vez creado, permitía la maravilla de ver como en cuerpos inertes, adormecidos o ensimismados, de pronto emergía la danza, y con ella una nueva posibilidad de vida.

En el ámbito psicoterapéutico relacionado al tratamiento de las neurosis, la resonancia -o reflexión- empática como método diferente al de la interpretación se desarrolló cada vez más durante las últimas décadas, comprobándose, por ejemplo, su mayor eficacia en los tratamientos de trastornos narcisistas, tanto como en otros donde el control ocupa un lugar central.

Reflejar en el trabajo clínico requiere que la expresión del paciente no se detenga en el ego del terapeuta, sino que sea llevado a su inconsciente y pueda volver al paciente, sin traer nada nuevo más que la percepción de aquello que él reveló.

En términos de movimiento, significa que la respuesta corporal del terapeuta no es una mímica de la experiencia del otro, sino la expresión que emerge después de haber dejado entrar al otro en mí, y que consecuentemente abarca tanto la experiencia consciente como la inconsciente.

Existe una cultura primitiva al noroeste del Amazonas, los indios tucanos, que consideran al mecanismo de responder empáticamente o “ecoar” como la gran ley del circuito de la energía, por medio del cual toda la creación transmite continuamente el mensaje de su Creador. Ellos distinguen entre percibir y concebir. Percibir es ver y conocer; aquello que puede ser visto y conocido puede ser clasificado. Concebir es diferente, es abrir y conocer.

Al concebir, cuerpo y mente se abren para reflejar, y en el reflejar o espejar posibilitan el conocer y comprender.

Concebir en mi cuerpo la experiencia del otro es un arte largamente practicado por danza movimiento terapeutas; arte que responde a la necesidad, tan antigua como la vida, de ser reflejado por otro, y que parte de la inevitable incompletud que acompaña al crecimiento.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

Para concluir, quisiera compartir algunos datos que corroboran el crecimiento que ha tenido la DMT durante las últimas décadas.

Desde aquella primera Asociación en 1966, existen hoy profesionales reconocidos de Danza Movimiento Terapia además de en aquel país de origen, en Canadá, México, Brasil, Argentina, Inglaterra, Italia, Israel, Alemania, Austria, Bélgica, Luxemburgo, Suiza, Francia, Holanda, Noruega, Suecia, República Checa, Australia, Japón, Corea, España y Portugal.

La Asociación Americana trabaja para establecer y mantener estándares de calidad y competencia tanto profesional como educativa; y se está discutiendo actualmente la necesidad de crear estándares internacionales que puedan facilitar el reconocimiento de profesionales en países donde el desarrollo de la misma es aún incipiente. Además de las Conferencias anuales organizadas por la ADTA, donde se ofrecen seminarios, conferencias, y las últimas publicaciones e investigaciones en el campo de la DMT, también se han celebrado diversos Congresos Internacionales. En 1994, se celebró el Primer Congreso Internacional, en la clínica psiquiátrica de Spandau, en Berlín; y en 2000 se realiza la quinta Conferencia para el desarrollo de los profesionales europeos de la DMT, creándose la Red Europea para Asociaciones de DMT.

En el año 2003, la Asociación de Gran Bretaña obtuvo la posibilidad de integrarse al Consejo nacional de las profesiones de la salud, por lo cual la Danza Movimiento Terapia pasa a ser regulada y considerada como profesión independiente dentro del servicio nacional de la salud.

En Estados Unidos, además de la publicación anual por parte de la Asociación Americana, trabajos de DMT también han sido incorporados en *The Arts and Psychotherapy*, testimonio de otro paso importante en la inserción al campo profesional de la salud mental.

En el presente año, durante el mes de Julio se llevaron a cabo las Primeras Jornadas Luso-Hispanas de Danza Movimiento Terapia, en Barcelona, España. Dichas Jornadas atestiguaron el auge actual en el desarrollo de esta profesión en países de habla hispana. El ejemplo del largo recorrido realizado por colegas de Italia, Israel, Inglaterra y más recientemente España y Portugal ha sido estimulante para quienes estamos trabajando en pos del desarrollo de la misma en nuestro país.

En Argentina existe una Asociación profesional, que es la AADT, dos programas de entrenamiento a nivel privado, uno en DMT, otro en Movimiento Auténtico, que es una orientación dentro de la misma, y en el presente año han comenzado a desarrollarse programas de estudio de DMT en el ámbito universitario. El ingreso de Danza Movimiento Terapia al ámbito universitario es testimonio de una demanda y necesidad colectiva, y significa una importante y necesaria contribución al establecimiento de esta profesión en nuestro país.

Para finalizar, pienso que en cada nuevo país donde la Danza Movimiento Terapia comienza a desarrollarse como campo profesional, es importante desde la propia idiosincrasia -o sin perder la misma- reconocer al mismo tiempo su pertenencia a un territorio ya existente, que ha dejado y continúa dejando constancia, no solamente del inmenso valor que subyace en la expresión a través del movimiento, sino también de la existencia de un trabajo estructurado, sistematizado, orientado y enraizado psicodinámicamente, fruto de cuarenta años de labor profesional en esta valiosa y desafiante tarea de integrar el arte y la ciencia.

Y en cada nuevo lugar donde este desafío emerge, el horizonte se nos abre inicialmente ideal y muchas veces también, inicialmente incierto; sin embargo, al decir de María Zambrano:

El horizonte es algo ideal aún en la visión física.
El animal no debe tenerlo y la planta no lo necesita.
Si el hombre lo perdiera, perdería su humanidad.
(Zambrano en Mujica, 2002: 104)

BIBLIOGRAFÍA

- Chodorow, J. (1991). *Dance Therapy & Depth Psychology*. London: Routledge.
- Mujica, H. (2002). *Poéticas del Vacío*. Madrid: Trotta.
- Panhofer, H. (2005). *El Cuerpo en Psicoterapia, Teoría y Práctica de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Schore, A. (1994). *Affect Regulation and The Origin of the Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schore, A. (1996). "The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology", *Development and Psychopathology*, 8: 59-87
- Schoop, T. (2000). "Motion and Emotion" en *American Journal of Dance Therapy*, Vol.22, N.2, Fall/Winter 2000.
- Schmais, C., (1985). "Healing Processes in Group Dance Therapy" en *American Journal of Dance Therapy*, Vol.8, 17-36.
- Schwartz-Salant, N. (1982). *Narcisismo e Transformacao do Carater*. San Pablo: Cultrix.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic.
- Whitehouse, M. (1969-1970) "Reflections on a Metamorphosis" en Patrizia Pallaro (ed.) (1999). *Authentic Movement, Essays by Mary Whitehouse, Joan Chodorow & Janet Adler*. London: Jessica Kingsley.

02 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Patrones de movimiento e interacción social

Diana Fischman y Patricia Celis Banegas

Aplicación de DMT en el espacio público comunitario

Aurelia Chillemi

Línea de Investigación en DMT con enfoque Biopsicosocial y
en la Promoción de la Salud y la Medicina Preventiva

María Eugenia Lacour



PATRONES DE MOVIMIENTO E INTERACCIÓN SOCIAL

*Diana Fischman**

*Patricia Celis Banegas***

[*]

PhD. en Psicología. Lic. en Psicología y Ciencias de la Educación. Didacta en DMT acreditada por ADTA. Directora del Programa de Entrenamiento en DMT - Brecha. Presidente Fundador Asociación Argentina Danzaterapia. Docente Maestrías del IUNA y Universidad Autónoma de Barcelona.

[**]

Antropóloga. Especialista en Comunicación no verbal y Antropología del consumo. Co-dirige la línea de investigación "Patrones de Movimiento e Interacción Social" en la Maestría en Danza Movimiento Terapia (IUNA). Profesora de la Universidad Nacional de La Plata, del Instituto Universitario Nacional del Arte, entre otros.

El campo de la Danza Movimiento Terapia, como psicoterapia expresiva, y el de la Comunicación No Verbal, que proviene de la antropología, comparten un interés en común: ambos se ocupan del cuerpo humano en movimiento. Este punto de contacto nos llevó, a Patricia Celis Banegas (antropóloga, investigadora en comunicación no verbal) y a Diana Fischman (psicoterapeuta somática, con orientación en Danza Movimiento Terapia), a buscar, intercambiar y discutir las intersecciones o puntos de continuidad entre nuestros respectivos campos, tarea que venimos desarrollando desde que compartimos nuestra formación en el Doctorado en Psicología de la Universidad de Palermo entre los años 2000 y 2005. En un intento de formalizar nuestros intereses e inquietudes, al ser invitadas por la Maestría del IUNA a dirigir una línea de investigación, propusimos como punto de partida el tema "Patrones de movimiento e interacción social", dado que consideramos que el movimiento es un fenómeno relacional.

Narraremos la experiencia del trabajo en proceso que llevamos a cabo durante un año, con un grupo de diez tesistas de la Maestría en Danza Movimiento Terapia del Instituto Universitario Nacional del Arte, IUNA.

La búsqueda propuesta implica considerar itinerarios transversales, que conectan a la DMT y la CVN con otras búsquedas teóricas. Generamos la propuesta de una línea de investigación que trabaje de forma transdisciplinar con conocimientos propios de las disciplinas del movimiento, particularmente la DMT, el

psicoanálisis, la antropología, la sociología, la neurociencia, la psicología del desarrollo y la comunicación no verbal. Desde un comienzo, se intentó articular, en la búsqueda de sentidos, distintos recortes del movimiento corporal, expresiones no verbales, patrones de movimiento en su vinculación con diferentes poblaciones: grupo etario, género, nivel sociocultural, niveles de salud-enfermedad, patologías específicas, funcionalidad ciudadana, modos de integración- marginación-exclusión entre otros y otras problemáticas propias del campo considerándolas como posibles objetos de indagación.

En un principio, presentamos un marco teórico básico, como punto de partida y estimulación, para la generación de interrogantes, dando lugar a las cuestiones de interés de las tesis. A partir de la escucha y el diálogo detectamos y facilitamos la formulación de preguntas y temas de investigación.

Compartiendo una búsqueda que intenta superar la disociación mente-cuerpo en el campo del conocimiento contemporáneo, tomamos como parte de nuestro marco teórico, la idea de que “no se puede conocer sino lo que se hace” (Varela, 2002). La perspectiva *enactiva constructiva autopoietica*, desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela, “implica una epistemología de la complejidad que entiende el conocimiento como experiencia orgánica constructiva: en un solo acto se percibe, se crea, y se transforma. Esta perspectiva integra acción, percepción, emoción y cognición” (Fischman, 2008), lo que nos lleva a considerarnos partícipes del conocimiento, junto al estudio de objetos contextualmente definidos a los efectos de las investigaciones. En este *hacer-investigar* se construye sentido. Nuevas realidades: descubiertas y co-creadas a través del consenso emergente de la misma investigación y los modos en que ésta es llevada a cabo. Estos principios de base han dado consistencia a un modo de trabajo/participación grupal, donde entre todas las que participamos de la línea fuimos creciendo, modificando y co-evolucionando tanto en la forma del intervenir, como del hacer-pensar. Cada presencia va transformando el espacio de tutoría en un espacio de intercambio y movilización mutuo, a través de nuestras conversaciones.

Como parte del nombre de la línea de investigación incluimos dos conceptos, *patrones de movimiento* e *interacción social*, que funcionan como dos caras de una misma moneda dado que ambos remiten a las formas de movimiento en situaciones culturales específicas. La identificación de patrones de movimiento diversos, su sentido y eficacia, junto a las transformaciones posibles de los mismos, dentro de cada cultura (comunitaria, grupal, familiar); las intervenciones y efectos que la práctica de la DMT conlleva, son punto de partida para investigar, describir, conocer y proponer herramientas de intervención desde la DMT, atentos a las cuestiones de contextos culturales específicos.

INTERACCIÓN SOCIAL

Denominamos interacción social a todo proceso en el cual los seres humanos se comunican e influyen mutuamente (O'Sullivan, 1997). Ésta se funda en el intercambio y reformulación de sentidos, verbales y no verbales, a nivel social. En toda interacción se ponen en juego procesos intersubjetivos anclados en redes de significación mayores (como son la cultura, el grupo social de pertenencia, el género y la edad, entre otros) que complejizan el lugar de la persona en el mundo social (Argyle, 1983). Por ejemplo, el aprendizaje, las formas de cuidado, la expresión de las emociones entre otros comportamientos humanos, están mediados por el contexto social en el cual cobran sentido.

La noción de interacción humana está íntimamente relacionada con el concepto de comunicación, que se define como un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento en relación con la palabra, la mirada, el gesto, el contacto y el uso del espacio interindividual (Winkin, 1984). La comunicación funciona de modo recursivo, en el sentido en que los seres humanos, al interactuar modifican sus acciones futuras en función de las acciones pasadas.

La mayor parte de la comunicación humana se organiza en

torno a vías no lingüísticas, y cada cultura, género, edad, expresa modalidades de comunicación compartidas y aprendidas en una sociedad. El cuerpo desarrolla un rol decisivo en las formas de comunicación. Knapp (1985) considera que, en la comunicación humana, el tipo de información generada a través del cuerpo es superior a lo generado desde la palabra, e incluye diferentes formas de abordaje y análisis de acuerdo a las modalidades de intervención del cuerpo. Se distinguen, dentro de la comunicación no verbal, el estudio de la *paralingüística*, la *kinésica*, la *proxémica*, y la comunicación táctil, como los campos de análisis que han sido más fructíferos en la investigación.

Ray Birdwhistell (1979) ideó la *kinética o cinésica* como una herramienta para la descripción y análisis de las posturas y el movimiento corporal. El nivel *kinético* se refiere a las dimensiones comunicativas del comportamiento aprendido y organizado del cuerpo en movimiento. Este nivel es preponderante con respecto al resto de los niveles de comunicación. En ciertos casos los movimientos corporales pueden enfatizar, contradecir o acompañar otras formas de comunicación, como por ejemplo el lenguaje verbal. El mencionado investigador distinguió la *kinética* social como el estudio de las formas del movimiento en las interacciones humanas, que se ocupa de la descripción de coreografías posturales y gestuales, en los procesos de comunicación.

El nivel *proxémico* (Hall, 1986) alude al estudio de la significación de las relaciones de distancia, orientación y espacio en la comunicación interpersonal. El eje de la investigación se centra en el uso que los individuos hacen del espacio y su significación.

Otro nivel fundamental en las relaciones humanas es el de la comunicación *táctil o háptica*, que implica el estudio del contacto físico entre individuos durante el proceso comunicacional. Según Montagu y Matson (1989), las formas de contacto varían, a su vez, en diversas culturas y momentos históricos. Todos estos niveles se articulan para generar significados sociales, sobre aspectos comunicativos del comportamiento aprendido y estructurado del cuerpo en movimiento. Los estudios de comunicación no verbal tratan de poner de manifiesto las relaciones existentes entre las

subjetividades en conjunción con los patrones de movimiento en cada contexto cultural, social.

PATRONES DE MOVIMIENTO

El movimiento es el medio de la expresión humana. El hombre se mueve con el objeto de alcanzar bienes para satisfacer sus necesidades, a la vez que es movido por valores intangibles (Rebel, 1995). El movimiento se presenta con distintas formas, ritmos y cualidades acordes a las tensiones internas y contextos en que se manifiesta. Tanto los estados de ánimo como los rasgos de personalidad emergen en la expresión corporal. Los sentimientos, impulsos y deseos modulan el movimiento que a su vez se constituye en la relación entre estos factores.

Los movimientos, o dinámicas de esfuerzo que han desarrollado las distintas especies animales así como los humanos, moldean su estructura corporal, construyendo y posibilitando su propio repertorio de acción; como también y a su vez, su estructura corporal determina los hábitos de movimiento de su especie (Laban, 1987 en Fischman, 2008). La supervivencia depende de hallar e incorporar fuentes de energía y prevenir todo tipo de situaciones que amenacen la integridad de los tejidos vivos. Sin acción, los organismos no conseguirían esa energía que necesitan, pero la acción sin imágenes para guiarla no nos llevaría muy lejos. Las imágenes permiten elegir dentro de repertorios previos de patrones de acción y optimizar el desempeño del acto elegido.

Si la acción es cimiento de supervivencia, y si su valor depende de la disponibilidad de imágenes rectoras, se desprende que un dispositivo capaz de optimizar la manipulación eficaz de imágenes otorga enormes ventajas a los organismos que los posean y probablemente haya prevalecido en la evolución (Damasio, 2000).

Según Damasio la conciencia es precisamente ese dispositivo.

La regulación vital eficaz depende de adoptar la acción más

adecuada, emergente de la manipulación intencional de imágenes mentales que permiten una planificación óptima. Es aquí donde interviene la conciencia posibilitando la conexión de dos aspectos del proceso: la regulación vital interna y la construcción de imágenes y la existencia de una mente.

La noción de “*pattern*”, entendida como ordenamiento particular o disposición de partes o elementos, relacionado con “forma” - “diseño” - “esquema” (Wainstein, 1999), constituye un concepto básico en DMT. Se trata de su análogo, el patrón de movimiento. Desde la teoría de Laban, “*Movement Analysis*” (Laban, 1991), cada partícula de movimiento incluye una forma, un esfuerzo particular, una orientación en el espacio, una relación con el tiempo, un flujo característico. Todos estos elementos hacen a la constitución de un patrón cuya modalidad, esquema o diseño se repite y caracteriza un estado particular, un rasgo de la personalidad, una forma de dinámica grupal o tendencia relacional definida. Estos patrones funcionan como “un modelo o guía para hacer algo”, modelar o ajustar algo, por ejemplo una conducta, un diseño (Wainstein, 1999: 94). Son estructuras comunicativas. Algunas de ellas pueden estereotiparse, rigidizarse o sufrir transformaciones. Desde la terapia del movimiento se evalúa la variación o la gama de patrones con las que el individuo cuenta para interactuar en el mundo. Conocer a través de la sensorpercepción consciente el rango de patrones de movimiento disponibles es un propósito en DMT.

“Una transformación de un sistema es una alteración en la cual cada elemento se convierte en otro” (Wainstein, 1999: 96). Modificar un patrón de movimiento implica transformar alguna de sus cualidades constitutivas, por ejemplo, un movimiento en el eje vertical, en el espacio cercano, con dirección indirecta, liviano, de flujo libre y tiempo sostenido, puede transformarse totalmente con solo ampliar el espacio de cercano a lejano, o con transformar el flujo libre del movimiento en un flujo contenido, etc. De este modo, las transformaciones llegan a constituir combinatorias casi ilimitadas.

PASOS HACIA EL TRABAJO CONJUNTO

El desarrollo de la línea de investigación avanza en diferentes dominios, que si bien son sucesivos, pueden reformularse permanentemente. Este camino va tomando forma en base a avances y retrocesos, idas y vueltas en diferentes etapas. En principio intentamos, junto a las tesis, comprender los alcances y contenidos de nuestra línea de investigación, para luego comenzar a entender cómo las preguntas que cada una de las participantes formulaban eran susceptibles de ser trabajadas bajo este marco teórico-epistemológico. Las preguntas que aparecen en primera instancia son muy amplias e imprecisas, requiriendo de nuestra atención y orientación para reformularlas en función de una investigación enmarcada en nuestro encuadre.

Dado que la línea de investigación considera a la DMT, tanto en su carácter de movimiento humano universal, como en contextos culturales particulares definidos, entender las circunstancias sociales en las que estaban planteadas las investigaciones fue un primer paso de análisis.

Cómo recortar o definir el problema de investigación fue uno de los ejes más trabajados, dentro del grupo. Partiendo de los conocimientos y expectativas de cada tesista, nos encontramos con la dificultad para formular preguntas concretas para la investigación de cada una de ellas. Las tesis denotaron interés, lectura y entusiasmo por la tarea, pero el mayor problema se suscitó en el momento de recortar, elegir, definir el tema puntual, factible de ser investigado, y de articularlo con un diseño que hiciera posible acceder a la temática en cuestión. La dificultad apareció en cómo llegar a puntualizar y evaluar dentro de un contexto real, contando con una formación eminentemente teórica. Un ejemplo claro lo dio una tesista, cuyo interés era indagar acerca de la efectividad de la DMT en la psicosis. Más específicamente, su deseo era visualizar en la clínica el tema del estadio del espejo y las intervenciones de la DMT. El tema resultó interesante al articularlo con una de las herramientas clínicas descriptas en DMT: el espejamiento empático. El trabajo se centró en detectar

las dificultades y obstáculos epistemológicos imbuidos de las habilidades disponibles y las resistencias actuantes.

El primer trabajo fue desarrollar un pensamiento transversal o transdisciplinario en términos de Edgar Morin, donde las nuevas formas de acercamiento al problema de investigación no son una sumatoria de dos formas de pensar (los contenidos adquiridos en la formación de grado más la formación producto de la Maestría), sino una tercera forma que incluya y vincule los marcos teóricos y metodológicos de forma coherente clara y, a la vez, compleja. En este sentido, cada problema de investigación requiere la explicación del campo de conocimiento particular que le da sentido.

Por otra parte, los temas que se plantearon eran macro temas, que buscaban respuestas globales, y abarcadoras, que no podían ser cubiertas en una sola investigación o en un único problema. El dolor crónico, la tercera edad, la discapacidad intelectual, son los grandes campos de acción que necesitan contextualizar una y otra vez, hasta llegar a asumir un estudio posible.

Es entonces como los “grandes temas” fueron dando paso a temas “acotados”, que permiten continuar con el próximo paso. El resultado de esta etapa fue la generación de un nombre, un título para el trabajo de tesis, el interrogante que cada una de las tesis deseaba desarrollar.

Otra de las problemáticas que apareció fue dónde recoger la data, si es que hay que investigar sobre DMT y ésta aún no es conocida, y son pocos los lugares donde se la practica, llevando a cabo procesos grupales e individuales de DMT. Además la dificultad relativa a las instituciones y su responsabilidad, que las hacen temerosas de incluir a practicantes noveles. No obstante, la fuerza de las tesis pioneras consigue la apertura de espacios en donde realizar sus prácticas e indagaciones. Se incluyeron en las discusiones los contextos sociales, económicos, políticos, institucionales donde la DMT debe cobrar sentido como una forma de intervención terapéutica, que resulta difícil de explicar y necesita de un lenguaje para ser difundida en públicos específicos, como son grupos de médicos en instituciones, maestros y directores de escuelas, etc. Una tarea fue, entonces, tratar de describir el alcance

de la DMT, de forma sencilla, para que otros profesionales valoren su aporte. Trabajamos las formas de acercamiento a instituciones, los modos en los que se debía proceder e interactuar con otros profesionales. El resultado de esta etapa fue la elaboración individual de cartas de presentación a instituciones basadas en una mayor comprensión de la DMT. Las tesistas se sienten, entonces, más confiadas para transmitir qué es la DMT.

Asociado a este punto, y a la dificultad de gestionar un espacio de trabajo para la investigación, también cabe mencionar otra de las complejidades que acarrea la selección de la población misma. La adaptación de los intereses particulares a las situaciones reales del campo a observar, con muchas interferencias, temas no previstos, o variables a considerar. Las tesistas se encontraron con que los aspectos que deseaban observar en cierta población, se veían interferidos por múltiples variables intervinientes que debían considerar, describir o delimitar, teniendo en cuenta las circunstancias reales que encontraron en el campo. Casos, como el de los geriátricos, en que la población está dada con sus rutinas y hábitos, que muchas y de diversas maneras, interrumpen el desarrollo de las sesiones de DMT. En otro caso, las personas que participaban en el estudio debían aceptar y comprometerse a participar en la investigación de modo continuo hasta finalizar la investigación. Aquí transitamos el campo de la contingencia humana, que también fue un punto problemático a lo largo del taller.

Durante el proceso, y con el acuerdo de todas, realizamos una micro investigación. Las tesistas participaron de una sesión de DMT coordinada por una de nosotras mientras la segunda coordinadora la registraba en video. Luego manifestaron por escrito asociaciones del sentido de su experiencia con respecto a algunos parámetros solicitados e incluidos en la experiencia de movimiento. La pregunta de investigación fue en este caso: ¿tienen las asociaciones de sentido de la vivencia de la verticalidad, la horizontalidad, y la sagitalidad un carácter universal? Trabajamos luego con la data obtenida categorizando las respuestas obtenidas, reformulando nuestras hipótesis y viendo a qué conclusiones llegamos con una mínima muestra. No incluimos las conclusiones

ya que no fueron acabadas, pero sí fue una experiencia en la que las participantes experimentaron el sentido de investigar y diseñar una metodología concreta para hacerlo.

Al trabajar de modo grupal, tanto en esta experiencia como en los diferentes encuentros, privilegiamos la posibilidad de que cada tesista a su vez colaborara con el trabajo de sus compañeras, lo cual generó un espacio con altos niveles de cooperación, que sirvió también como un pilar afectivo en el proceso de generación de las investigaciones.

Algunos de los momentos importantes a mencionar fue la presencia de expertos internacionales en el campo de la DMT, que gentilmente accedieron a conversaciones con los participantes de la línea. Entre ellos debemos mencionar a Sharon Chaiklin, pionera de la DMT quien se formara con Marian Chace en la década del sesenta; Suzi Tortora, danzaterapeuta especialista en niños, bebés y familias y Harris Chaiklin, investigador en Ciencias Sociales quien ha escrito acerca de la DMT. Estos encuentros, aunque breves, movilizaron y estimularon, dando cuenta de que es posible el desarrollo de este campo que se practica en treinta y dos países de los cuatro continentes. Se registraron las entrevistas y algunas fueron publicadas en la *Revista Kiné*, la revista de lo corporal en nuestro medio.

Estos encuentros abrieron puertas en varios sentidos. Por un lado, contribuyeron a ampliar los marcos teóricos, con nuevas formas particulares de pensar la DMT, aportando también nuevas rutas bibliográficas y metodológicas. También guardamos un espacio para conocer las investigaciones que estaba desarrollando cada invitado, de modo tal de poder acercarnos a la investigación en-acción. Y, finalmente, las tesistas presentaron el avance de sus propias investigaciones, para obtener el juicio crítico de profesionales entrenados para evaluar investigaciones de colegas, como fue el caso de Harris Chaiklin.

Otro de los puntos que recorrimos estaba asociado a la generación de marcos conceptuales de referencia propios de cada tema a investigar, que constó de dos momentos, uno relacionado con la explicitación del marco de referencia de partida de la línea de

investigación y otro, más individual, referido al acercamiento particular de cada tesista desde matrices epistémicas concretas a cada tema en particular. Este camino fue largo e incluso puede decirse que aún está en pleno proceso, hasta el momento de entrega de la tesis.

Por último, encontramos un problema que nos acompañó a lo largo de cada encuentro, independientemente de las cuestiones teórico-metodológicas trabajadas. Las tesistas deseaban/necesitaban investigar en el contexto de sus propias prácticas, requeridas como parte de su formación como danza movimiento terapeutas. No contaban en principio con un proceso personal, de haber vivenciado en carne propia la DMT, ni habían ejercido previamente esta práctica. Esto nos lleva a reflexionar como grupo acerca de las necesidades de los dmt en formación. Reconocemos que se hace necesario un proceso personal de autodesarrollo en DMT, al modo de un análisis didáctico, como es costumbre en otras prácticas psicoterapéutico-artísticas. Que sería ideal hacer suficiente práctica clínica para alcanzar una comprensión más acabada de lo que implica el trabajo en DMT, para recién después encarar una investigación a partir de preguntas concretas emergentes del campo de trabajo y no mayoritariamente provenientes de la teoría y del conocimiento de la DMT como una entidad y no como una experiencia.

La reflexión que nos surge como profesionales con cierta experiencia en los campos de la antropología, la psicoterapia y la DMT, es que entendemos que en nuestro medio, Buenos Aires, República Argentina, la DMT está en construcción. No se encuentra como práctica sumamente difundida, solo existen algunos centros de formación formal desde 1996, y una asociación Argentina de Danza Terapia creada en el año 2000. En este contexto se crea la Maestría en DMT del IUNA. Es decir que vamos construyendo el campo de la DMT, formación, asistencia, supervisión e investigación, muy sobre nuestros propios pasos. Y éste es, en general, el modo en que se dan las fundaciones, los comienzos, sin el orden de un sistema ya organizado, asentado y autorregulado, sino como algo que se está gestando y está en

proceso de construcción y organización. Esto hace a los tantos ensayos y errores, como riquísimos y nutritivos aprendizajes en el proceso mismo de co- crearnos alcanzando una identidad propia.

De modo que debemos considerar el gran esfuerzo que lo descripto más arriba implica. Algunas participantes renunciaron y otras siguen adelante enfrentando los obstáculos que este proceso de producción y aprendizaje implica. En todos los casos, parafraseando a Antonio Machado, están haciendo camino al andar.

Presentamos ahora las síntesis que ofrecieron las tesisas, en el punto que alcanzaban al momento de realizar el presente informe.

TEMA: “DANZA MOVIMIENTO TERAPIA Y ADULTOS MAYORES: LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD CORPORAL DEL ADULTO MAYOR INSTITUCIONALIZADO”

Tesisista: Roxana Cartin Recio

Pregunta de Investigación: ¿Cómo influye la DMT en la (re) construcción de la subjetividad del adulto mayor que se encuentra institucionalizado?

Hipótesis: La DMT puede posibilitar una experiencia alternativa en situaciones de institucionalización del adulto mayor, posibilitando pequeños espacios de emancipación y resignificación, a través del cuerpo en movimiento, que habilitan la exploración corporal y emocional, el reconocimiento de particularidades, el trabajo desde la creatividad, el encuentro con otros y el fortalecimiento de las capacidades corporales.

Justificación: En la actualidad una alta población de adultos mayores se encuentra institucionalizado. En este sistema, muchas de las actividades corporales, movimientos y patrones de acción habituales de los adultos mayores van disminuyendo debido a las barreras propuestas por los sistemas de cuidado, más las propias limitaciones de cada persona. La DMT puede abrir un camino en el desarrollo de la reconstrucción de la subjetividad propuesta desde la DMT.

TEMA: “LA INSTRUMENTACIÓN DE LA REPETICIÓN COMO MODO DE INTERVENCIÓN EN DMT”

Tesista: Daniela Conti

Se trata de un estudio experimental que pretende investigar sobre el uso de la repetición como herramienta de intervención en Danza Movimiento Terapia en una población de bailarines.

Pregunta de investigación: ¿El uso de la repetición posibilita al bailarín crear algo nuevo? ¿Es la experiencia de la repetición transformadora?

Hipótesis: el uso de la repetición produce cambios en la calidad de movimiento y en la conciencia significativa² (se debe aclarar este término a pie de página) de los bailarines.

Objetivos: Observar y registrar si se producen cambios en la calidad de movimiento de secuencias de repetición de un patrón de movimiento. Registrar significados manifestados con respecto al impacto del uso de la repetición.

Población: Se trabajará con seis bailarines de manera individual quienes previamente prestarán por escrito su consentimiento para participar en este estudio, aceptando ser filmados y manifestando acuerdo para utilizar la información de ellos obtenida con fines a esta investigación.

[2]
Implica la capacidad de darse cuenta de lo percibido y darle un sentido o significado subjetivo.

TEMA: “LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO AFECTIVO Y LA RELACIÓN CON EL MOVIMIENTO EN VARONES ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE TALLERES DE DMT”

Tesista: María Teresa Gil Ogliastri

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos del movimiento, dentro de las sesiones de DMT, que potencian la construcción del vínculo afectivo positivo?

Hipótesis: Se evaluará a través de talleres de DMT la hipótesis que sostiene que los varones con discapacidad intelectual severa que presentan cualidades de movimiento sostenido, directo,

liviano y circulares presentan mayor potencia en la construcción del vínculo afectivo, mientras que los que presentan movimientos súbitos, indirectos, pesados y cortados presentan menos potencia en la construcción del vínculo afectivo.

Objetivo general: Conocer la relación entre los aspectos del movimiento que potencian la construcción del vínculo afectivo en adultos varones con discapacidad intelectual mediante la Danza Movimiento Terapia.

TEMA: “CONTRIBUCIONES DE LA DMT EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA Y TRABAJO DE PROFESIONALES PERTENECIENTES A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA”

Tesista: Magaly Llumipanta Vaca

Pregunta de investigación: ¿La modificación de patrones de movimiento se correlaciona con mejoras en la dinámica laboral? ¿Puede la DMT ser útil para la capacitación en este contexto?

Hipótesis: En situaciones de *stress* laboral en organizaciones complejas, la práctica de DMT contribuye a un mejoramiento de la calidad de vida laboral.

Justificación: Existe un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (equipo de trabajo, organización, tal como el hospital, la escuela, la asociación de profesionales, etc.) que permite potenciar los recursos que poseen con la creación de alternativas para la resolución de problemas, la satisfacción de necesidades o acompañamientos grupales. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos. La DMT puede ser una herramienta que facilite determinadas formas de intercambio de modo tal que pueda ser esta práctica una alternativa para mejorar la calidad de vida laboral.

TEMA: “MOVERSE CON OTRO EN DMT: UNA PROPUESTA DE INTERACCIÓN SOCIAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”

Tesista: Paula Otero

Pregunta de Investigación: ¿Qué relación existe entre las dinámicas de movimiento grupal de Danza Movimiento Terapia basadas en el fenómeno de sincronía y las habilidades de comunicación (verbal y no verbal) de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual leve a moderada, que concurren a la Escuela Especial de Formación Laboral N° 9 de CABA?

Hipótesis: El vínculo terapéutico en grupos de Danza Movimiento Terapia propone dinámicas de movimiento entre los participantes sustentadas en pautas de sincronía espacial, temporal o de intensidad, que contribuyen a ampliar las habilidades de comunicación e interacción de los miembros del grupo.

Justificación: El presente trabajo buscará favorecer la ampliación de las interacciones sociales del grupo de adolescentes con discapacidad intelectual leve a moderada que concurren a la práctica de Danza Movimiento Terapia; en un intento de poder aportar desde el espacio institucional de la Educación Especial, un espacio de integración a través del arte del movimiento. Se partirá de generar escenarios para compartir estados afectivos con el otro a un mismo ritmo, espejando alguna de las cualidades del movimiento, con el único propósito de acompañar con otro, componerse, afectarse; esto es, encontrarse en los aspectos no verbales del comportamiento.

TEMA: “LA METÁFORA DEL DOLOR CRÓNICO. LA DMT COMO INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA PARA PACIENTES CON DOLOR CRÓNICO”

Tesista: Silvana Vricella

Pregunta de investigación: ¿Cómo puede contribuir la DMT al alivio y comprensión de la metáfora que encierra el dolor físico crónico?

Objetivo: Aportar nuevos modos de intervención, paralelos a los tratamientos médicos tradicionales, tendientes a ampliar la ventana terapéutica y ofrecer mayor disponibilidad de recursos que favorezcan el alivio y la calidad de vida de las personas que padecen dolor crónico.

Justificación: Actualmente, los avances de las neurociencias avalan y evidencian lo que las pioneras de la DMT comenzaron a desarrollar en forma intuitiva: el cuerpo, la emoción y la mente están íntimamente imbricados, tienen correlación mutua y no pueden tratarse por separado. Esto coincide con los aportes de los modelos teóricos que tensionan y complejizan la relación simple y unívoca dolor/lesión y han demostrado que el dolor crónico no puede ser considerado desde una sola perspectiva, extendiendo los alcances de su tratamiento e incluyendo además de la dimensión orgánica, las dimensiones emocional y psíquica. Por eso consideramos relevante la intención del presente proyecto de ofrecer evidencia científica acerca de las relaciones entre cuerpo, emoción y mente. A través de experiencias de DMT se focalizará el movimiento espontáneo, los sentidos encerrados en el dolor como metáfora encarnada del cuerpo que sufre y no elabora. Se observará el grado de conciencia sobre la propia kinesfera y la regulación del tono muscular en personas con diagnóstico de *dolor crónico*. La meta implica la intención de favorecer el alivio y mejora de la calidad de vida de estos pacientes a través de la DMT.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyle, M. (1983). *Análisis De La Interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bartenieff, Irmgard. (1980). "*Body Movement, Coping with the Environment*". New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Berger, Miriam. (1972). "*Bodily Experience and Expression of Emotion*", American Journal of Dance Therapy, USA.
- Berman, M. (1990). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y Espíritu*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

- Birdwhistell, R. (1979). *El Lenguaje De La Expresión Corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Caldwell, C. (1999). *Habitar el Cuerpo*. Santiago de Chile: Ed. Urano.
- Cruz Robin F. (2012). *Dance Therapists in Action. A working guide to Research Options*. Illinois: Charles Thomas Pub.
- Chaiklin, & H. Wengrower (eds.). *The art and science of dance/movement therapy*.
- Chaiklin, S. & Schmais. (1986). *The Chace approach to Dance Therapy . theoretical approaches in Dance Therapy*. Ed. Peny Lewis, Vol I.
- Chodorow, J. (1991). *Dance Therapy and Depth Psychology. The moving imagination*. London: Routledge.
- Chodorow, J. (1997). *Encountering Jung. Active Imagination*. USA: Princeton Pub.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. USA: Harcourt Inc.
- Deleuze, G. (2004). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.) (2011). *Manual de Investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*. México DF: Gedisa.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (comps.) (2012). *Manual de Investigación cualitativa. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Madrid: Gedisa.
- Ellis, R., Mcclintock, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Feder B.& E. Feder. (1998). *The Art and science of evaluation in the Arts Therapies*. Illinois: Charles Thomas Pub.
- Fischman, D. (2006). *“La mejora de la capacidad empática en profesionales de la salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia”*. Tesis Doctoral. Biblioteca Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Fischman, D. (2008). *Relación terapéutica y Empatía Kinestésica*, en *La vida es Danza*, Chaiklin, Wingrober. Barcelona: Gedisa.
- Fischman, D. (2011). *“Empatía Encarnada”*. Alemania: Editorial Académica Española, Lambert Publishing.
- Fischman, Koch S. (2011). *An Embodied Enactive Approach to Dance/ Movement Therapy*, American Journal of Dance Movement Therapy june 2011, Volume 33, Issue 1, pp 57-72.

- Freud, S. (1895). "Proyecto de una psicología para neurólogos" en *Obras Completas* (1982). Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1916). "Lecciones Introductorias al Psicoanálisis. Teoría General de las Neurosis" en *Obras Completas*. (1972). Tomo IV. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallese, V. (2002). "The Roots of Empathy: the shared Manifold Hypothesis and Neural Basis of Intersubjectivity". *Psychopathology* 2003, 36: 171-180. Karger AG Basel.
- Gallese, Vittorio. "*The 'shared manifold' hypothesis: from mirror neurons to social cognition*" publicación del Dipartimento di Neuroscienze Università di Parma, Italia.
- Goffman, E. (1994). *La Presentación de la Persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gordon Williamson & M. Anzalone. (1997). *Sensory Integration: A key component of evaluation and treatment of young children with severe difficulties in relating and communicating*. Washington DC: Zero to Three, 17.
- Hall, E. . (1996). *La Dimensión Oculta*. México: Siglo XXI.
- Johnson, M. (1991). *El cuerpo en la mente*. Madrid: Ed.Rogar.
- Knapp, M. (1985). *La Comunicación No Verbal*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Laban, Rudolf . (1987). *El Dominio del Movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Le Breton, D. (1999). *Las Pasiones Ordinarias. Antropología De Las Emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levy, F. (1992). *Dance Movement Therapy a healing Art*. New York: Ed. National Dance Association, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Lewis, P. (1986). *Theoretical Approches in Dance Movement Therapy. Vol 1*. Iowa, Kendall- Hunt Pub.
- Lowen, A. (1990). *La Depresión y en cuerpo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Lowen, A. (1991). *Bioenergética*. México: Ed. Diana.
- Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- McNiff S. (1998). *Art – based Research*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Meltzoff, A. (2002). *The Imitative Mind. Development, Evolution and Brain Bases*. London: Cambridge University Press.
- Montagu, A. & F. Matson. (1989). *El Contacto Humano*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ed. USAL.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- O'Sullivan, T. y Hartley, J. (1997). *Conceptos Clave en Comunicación y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Panhofer, H. (2005). *El Cuerpo en Psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Picard, D. (1986). *Del Código Al Deseo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rebel, G. (1995). *El lenguaje corporal*. Madrid: Edaf.
- Sandel, S., Sharon Chaiklin & Ann Lohn, Ed. (1993). *Foundations of Dance Movement Therapy: The life and work of Marian Chace*. Columbia Maryland: The Marian chace Memorial fund.of the American Dance Therapy Association.
- Scherer, K., Ekman P. (eds.) (1982). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sealers, H. (1980). *Escritos sobre Esquizofrenia*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Varela, F. (2002). *Conocer*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Varela, F., E. Thompson & E. Rosch. (1997). *De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Wadsworth L. H. (2000). *Artistic Inquiry in Dance Movement Therapy*. Illinois: Charles Thomas Pub.
- Wainstein, M. (2002). *Comunicación: Un Paradigma de la Mente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Watson, D & Clark, L.A (1984). *Negative Affectivity: The disposition to experience aversive emotional states*. *Psychological Bulletin*, 96, 465–490.
- Watzlawick P, Beavin J., Jackson D. (1973). *Teoría De La Comunicación Humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Whitehouse, M. J. Adler and J.Chodorow. (1999). *Authentic Movement*. London: J.K.P.
- Whitehouse, M.J. (1999). *Creative Expression in Phisical Movement is Lenguaje without words*. In *Authentic Movement*. London: J.K.P.
- Winkin Y. (comp.) (1984). *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kairós.



APLICACIÓN DE DMT EN EL ESPACIO PÚBLICO COMUNITARIO

*Aurelia Chillemi**

[*]

Lic. en composición
coreográfica mención
Expresión Corporal. Lic.
en Psicología. Danza
Movimiento Terapeuta.
Integrante de la
Comisión Académica de
posgrado en DMT, IUNA.
Docente de grado y de
posgrado. Investigación
“DMT aplicada en
el espacio público
comunitario”.

FUNDAMENTACIÓN

Dentro del paradigma de la complejidad contemporánea, en el que conviven espacios simbólicos tan heterogéneos, la danza, como medio artístico y expresivo, se constituye como núcleo organizador de los procesos creativos y de comunicación. El ámbito de lo público no es solo lo público estatal, sino que hay lugares que, aun siendo privados, empiezan a pensarse abiertos a la comunidad y se constituyen así en públicos. Tal el caso de las fábricas recuperadas en las que se realizan actividades culturales, y para el campo de aplicación de esta línea de investigación, la fábrica Grissinopoli, en la que se desarrolla el Proyecto Bailarines toda la Vida. Generar espacios de desarrollo creativo es ofrecer un servicio a la comunidad, constituyendo una de las estrategias de prevención primaria. Una manera de hacer prevención de la enfermedad es ofrecer a la sociedad un espacio de registro sensible del cuerpo, el establecimiento de redes de comunicación y desarrollo de la creatividad en la construcción coreográfica, en donde tan importante sea el proceso como el producto, lo cual implica mejorar la calidad de vida de las personas promocionando la salud, desde “hacer esto otro”: la danza.

Esta línea de investigación está orientada a la danza como lenguaje artístico, teniendo en cuenta el valor terapéutico de los procesos de comunicación desde la construcción colectiva. La fundamentación epistemológica se desarrolla desde la perspectiva

de pensamiento que revaloriza y refuerza la capacidad de simbolización, como característica del ser humano. Los filósofos existencialistas afirman que la persona y su mundo forman un todo unitario y estructural: el yo implica el mundo y el mundo implica el yo; ninguno es independiente del otro. El término existir, derivado del verbo latino *ex-sistere*, significa literalmente: salir, emerger, aflorar. La danza es facilitadora, permite “salir, emerger, aflorar”. Por su potencialidad creadora, enriquece la capacidad de simbolización, en el proceso de dar significación y de hacer inteligible el mundo.

Se trabaja en torno a cuatro ejes específicos, considerando cómo la integración de los mismos aporta al área de la salud y amplía, de esta manera, la capacidad de simbolización y la integridad psicofísica. Los cuatro ejes son:

- Cuerpo
- Creatividad
- Comunicación
- Construcción colectiva de obras coreográficas

MARCO TEÓRICO

CUERPO

A medida que crece, el ser humano va haciendo adquisiciones, hasta llegar a la postura bípeda y a las posibilidades que la misma ofrece. El ser humano es el único animal que para lograr las adquisiciones que caracterizan a su especie, como por ejemplo la verbalización y la postura vertical, necesita un modelo exterior. Esto se da en una intrincada interacción afectiva- psicológica- músculo-esquelética y neurológica (conexiones intersinápticas neuronales y los correspondientes transmisores químicos). Toda expresión deviene de una impresión. Estas impresiones son las que se inscriben a partir de la experiencia. El organismo adquiere una postura y el cuerpo una actitud postural que da cuenta del

estado emocional del individuo. La actitud postural nos da información respecto de cómo lo corporal es parte de la estructuración del psiquismo.

Muchas veces, el registro corporal, se da a partir del displacer, dolor, contracturas, sudoración, taquicardia, o por el registro de las necesidades básicas, pero la mecanización de la vida cotidiana a veces interfiere en el registro sensible del cuerpo, y es importante la posibilidad de autoobservación para registrar a tiempo la alarma somática, como así también, la energía que se aplica y el “tono” muscular con que se realizan las acciones cotidianas. Se ha naturalizado la aceptación del dolor de tal manera, que se ha transformado en una forma de relación del ser humano, con su cuerpo, que invalida en forma proporcional la capacidad de relación con el placer. Esta forma de relación entre el hombre y el mundo implica en forma proporcional la ausencia de placer, con la instalación de un padecimiento “estable”. Esta naturalización en la aceptación del dolor, va contaminando también el mundo de los niños. Sus juegos son más sedentarios, aumentan de peso, pierden flexibilidad, se irritan con facilidad, sufren contracturas, pero viven en la ficción de los amigos virtuales. El dolor emocional “cobra cuerpo social”, y se va expandiendo (Chillemi, 2012).

El abordaje de lo corporal puede atravesar diferentes momentos desde la observación de lo específico hasta la canalización de lo creativo y de su correspondiente síntesis.

La observación de lo específico incluiría:

- Educación del movimiento: eje alineado, buen apoyo, elongación, actitud y capacidad respiratoria, construcción del lenguaje de movimiento.
- Registro sensoperceptivo del cuerpo.

EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO

Eje. La postura, desde la rotación hacia adentro desde la articulación coxo femoral, provoca lordosis, y esta postura lleva a una

mala distribución del peso que orienta la cintura escapular hacia los talones, en vez de hacia el centro del eje. Lo mismo se observa en otras patologías de columna relacionadas con el apoyo de los pies. Lo postural tiene correlato en el mundo simbólico. El eje está relacionado con los apoyos, con el enraizamiento, y determina la actitud postural. La dialéctica entre la emocionalidad y la actitud corporal lleva a que una modifique a la otra.

Apoyo: Tiene relación directa con la historia de la persona, en la construcción de su subjetividad. El apoyo, desde el enraizamiento de los pies, permite alinear o desviar. Pero existe la posibilidad de investigar otros y nuevos puntos de apoyo, desde la búsqueda en los diferentes niveles y en el encuentro con las otras personas. Desde el apoyo se reconoce la entrega del peso. ¿Cómo entrego el peso? ¿En forma parcial o total? ¿Qué es lo que entrego en los vínculos? ¿Puedo recibir al otro? La posibilidad o la dificultad en la entrega del peso permite una mirada a las diferentes formas de comunicación de cada individuo.

Flexibilidad: el trabajo de elongación y conquista de la flexibilidad permite el registro de las corazas corporales. En general, una persona con capacidad de simbolización y riqueza interior tiene un cuerpo flexible, dispuesto al cambio y con respuestas creativas. Pero estas reglas no son fijas, a veces por el mecanismo de disociación o de anulación, a un cuerpo flexible corresponde un estilo de vida muy estructurado. Cuando esta flexibilidad se expresa de manera creativa, esto promueve cambios en la vida cotidiana de las personas.

Actitud y capacidad respiratoria: La respiración es el primer acto del hombre al nacer, por eso se convierte en un acto vital que el ser humano ejecuta como un todo. Pero además de vital, es el primer acto social porque a través de su respiración se está conectando con el mundo externo.

La respiración se efectúa partiendo de los orificios nasales, que tal como dice Schilder: “son de particular importancia como zonas de contacto con el mundo externo”. Los procesos de

identificación y proyección están relacionados con los dos movimientos respiratorios de inspiración y espiración.

Por grande que pretenda ser la evasión de la persona enferma, por grande que sea la necesidad de recluirse en su propio yo, no puede evadir el único contacto permanente e ininterrumpido con el mundo circundante a través de su aparato respiratorio. Es toda la persona quien respira, no sólo sus pulmones; es toda la persona la que se expresa biológicamente a través de la respiración. Vemos así que la respiración es un acto biológico, psicológico y social. Sin grandes exigencias y a partir de allí se pueden abordar planos de mayor profundidad¹.

[1]
Chillemi, Aurelia. (1974).
"Gimnasia Yoga adaptada
al paciente psicótico".
Hospital Borda.
Ponencia presentada
en el Congreso mundial
de Psiquiatría biológica.
Centro Cultural San
Martín. Buenos Aires.

CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE DE MOVIMIENTO

La construcción del lenguaje de movimiento nos lleva, de manera intrínseca, al concepto de proceso. La actitud postural nos da información con respecto a cómo lo corporal es parte de la estructuración del psiquismo. Es importante diferenciar la actitud postural del lenguaje del cuerpo. El lenguaje del cuerpo es el repertorio de movimientos organizados con que cuenta cada individuo. El movimiento organizado crece a través de la experiencia, en un proceso ininterrumpido que permite ampliar la toma de conciencia del cuerpo y desarrollar nuevas fronteras, su expresión es la primera forma de comunicar. Cuando se amplía el repertorio del lenguaje del movimiento se amplía en forma intrínseca, la capacidad de comunicar, desde el estar en quietud o en movimiento, en relación con el espacio, las dinámicas, las cualidades de movimiento, la vinculación con la música, con los ritmos internos, la relación con el otro y con el otro en el grupo, la recuperación de "lo perdido" en el camino del crecimiento, la educación del movimiento, el desarrollo de la creatividad.

La Danza Comunitaria se caracteriza por la diversidad, permite tantas opciones de resolución como personas se integren a la experiencia. De esta manera, desde las mutuas referencias,

ofrece la oportunidad de ampliar el lenguaje de movimiento, lo cual entra en sintonía con la capacidad de verbalizar; lleva a un *insight corporal*, a un darse cuenta a partir de lo vivencial.

REGISTRO SENSORIOPERCEPTIVO DEL CUERPO

La noción de proceso es intrínseca tanto para la construcción del lenguaje de movimiento, como para la construcción de la imagen del cuerpo, para la cual es fundamental la práctica de la Sensorio percepción, técnica base de la Expresión Corporal Danza.

Dice Jean Le Boulch:

(...) desde ya le conferimos un papel importante a la concientización del cuerpo, y, por tanto, a la internalización de la imagen del cuerpo en el acceso a la unidad personal y a la conciencia de sí: “Un buen ajuste al mundo exige antes mantener buenas relaciones con el propio cuerpo” (...) una buena estructuración del esquema corporal, corresponde en nuestro pensamiento a esa adecuación del cuerpo vivido (el de la fantasía) al cuerpo representado (Le Boulch, 1991:72).

Podemos pensar la salud como un equilibrio dinámico que se establece a partir de sucesivas pérdidas de equilibrio: salud-enfermedad. Esta pérdida y recuperación del equilibrio devienen en aprendizaje, desde el cual y a través del registro sensorio perceptivo se descubren tensiones, dolores y corazas, como así también nuevas estrategias en el proceso de recuperación. Desde la danza, la noción de equilibrio, caída y recuperación, en su ejercitación como habilidad a adquirir, también tiene resonancia en el mundo interno porque cuando nos movemos no sólo movemos nuestro cuerpo físico, sino también un cuerpo simbólico, un cuerpo de representaciones, ya que el ser humano es una unidad bio-psico-social.

El dolor instalado silenciosamente en el cuerpo cobra presencia

y es canalizado creativamente cuando deriva en realización individual o colectiva. El trabajo previo sensorperceptivo, que se realiza en el taller, favorece la construcción de la propia imagen. En este proceso se puede producir un trabajo de *despojamiento-desprendimiento*, a partir de una actitud de *entrega y aflojamiento*, tanto como *soltar el control racional*, para abrirse a una otra manera de conocer y relacionarse con los otros, y con la propia corporeidad.

CREATIVIDAD

La creatividad es entrenable desde la técnica de la Improvisación, y crece con la experiencia. Dar cauce a la creatividad es llegar a un espacio interior, no contaminado, que permite descubrir y completar la propia identidad. Espacio que, muchas veces por cuestiones personales y otras por presiones sociales, se mantiene bajo clausura. La creatividad no es exclusividad de los artistas, puede formar parte de la vida cotidiana pero, cuando se expresa a partir de un lenguaje artístico, permite quizá la conexión con aspectos más profundos del psiquismo. Y es este mismo aprendizaje el que habilita a tener respuestas creativas en la cotidianeidad frente a los desafíos que la vida propone, para responder al conflicto de diferente manera, descubriendo otras soluciones. Podemos pensar la creatividad como objeto que emerge en una trama psico-social, donde las experiencias propias en un nuevo contexto son la sustancia de ese objeto. El grupo se organiza alrededor de una tarea, que permite la reintroyección de aspectos disociados. Cuando el individuo tiene la oportunidad de expresarse a través del lenguaje del movimiento, comienza a reconocerse, a descubrir soluciones a los conflictos, a sentir que puede ser protagonista y creador.

Cuando Margaret Mead dice que la creatividad es el descubrimiento y la expresión de algo que es tanto una novedad para el individuo creador como una realización en sí misma, está hablando de descubrimiento, de novedad como cosa nueva; realización que surge de la interioridad. Este proceso de poder

reconocerse desde un lugar y posibilidad diferentes a los registrados habitualmente, da cuenta del *sí mismo*, de afectos que vuelven y recuerdos “recreados” que se asoman a la realidad con nueva significación y poderosa fuerza emocional.

Esta capacidad de inventar lo nuevo, tiene para C. Castoriadis (2006) dos vertientes:

- Histórico-social (lo imaginario social efectivo)
- La psique (lo imaginario social radical)

Lo imaginario social en la dimensión Histórico social: distingue lo instituido y lo instituyente.

El imaginario social efectivo, lo instituido, representa el conjunto de significaciones que consolidan lo establecido. Estas significaciones operan como organizadores de sentido de los actos humanos delimitando, por ejemplo, lo lícito de lo ilícito, lo bello de lo feo, etc. La Danza Comunitaria se constituye como un nuevo organizador de sentido, con respecto a lo ya instituido en el campo de la Danza. El flujo de lo histórico social, con sus correspondientes significaciones imaginarias, provoca el desorden que da lugar a nuevos organizadores de sentido. Por otra parte, en la historia del grupo, se da este desorden. El fluir permanente de personas que se suman o se retiran del elenco, con su capacidad de inventar nuevas significaciones imaginarias representa lo instituyente, instalándose, a su vez, en el campo de lo grupal comunitario como nuevos organizadores de sentido.

La forma organizativa de este elenco, en un espacio no convencional facilita el “despliegue de la diversidad (...) que junto a la radicalidad de la inmediatez y la potencia del vacío, parecían constituir, en diferentes combinaciones, la singularidad de estas expresiones colectivas” (Fernandez, 2007: 73). En el elenco, la imaginación colectiva entra en acción de manera radical y llega a resoluciones inmediatas frente a situaciones imprevistas. Esto exige una gran plasticidad psíquica, rápida reacción y capacidad de contención grupal, para adecuarse y resolver cuando se impone lo imprevisto (“no hubiese podido bailar si el grupo no me hubiese contenido”). Esta capacidad de resolver el conflicto en acto va conduciendo a una transformación, tanto en el plano

de lo personal como en lo identitario grupal. En una ronda de reflexión, en abril de 2010, frente a las preguntas ¿cómo definirían lo que es este grupo?, ¿cómo transmitirían lo que se hace acá?, surgieron distintas respuestas:

- *“Es una fiesta, es un gran banquete de alegría, de amistad, es interacción de energía”.*

- *“Hay posibilidad de compartir con gente de distinta edad, esto da cuenta de una apertura a otros, distintos, que no son considerados menos o más, sino partícipes de un ámbito democrático”.*

- *“Es raro encontrar un lugar así, es un ámbito de solidaridad, que permite proyectar cosas distintas con respecto al baile, y también recrear un proyecto distinto de sociedad, rompe con un paradigma elitista, piramidal”.*

- *“Aquí somos todos aceptados”.*

- *“Aquí la danza es una excusa para aprender otras cosas: el encuentro con otros distintos, el poder cuestionar distintas relaciones”.*

- *“Acá el instrumento es el propio cuerpo y la expresión que se le saca para expresar algo más que una coreografía bien realizada”.*

- *“Lo que se hace va más allá del arte “todos no somos bailarines” sin embargo todos nos integramos y conformamos un grupo, un elenco”.*

- *“Se logra, a través del movimiento corporal, unir a personas de distintas edades y sexo con las más profundas motivaciones humanas (amor, odio y emociones, esperanzas, desesperanzas), para lograr, con un juego coreográfico y una creatividad del grupo, la sensibilización requerida para mostrar crudamente el camino a recorrer para solucionarlo, también, a través del juego sin competencia, en este caso a través del baile”.*

- *“A veces me asusta un poco lo que voy descubriendo, porque descubro grandes limitaciones e imposibles. Pero es verdad que antes ni siquiera se me aparecían como problema. Después se aparece lo imposible como posible, y veo que la cabeza funciona en contratiempo con el cuerpo. Y así, en movimiento. Y en el encuentro con las otras personas y los otros cuerpos. Pero es un muy bello camino. Difícil pero lleno de vida”.*

- *“Vine para moverme. Hoy veo que puedo compartir mi trabajo. Estoy haciendo cultura, arte”.*

COMUNICACIÓN

Se aborda el valor terapéutico de los procesos de comunicación en la danza, a partir de la reconstrucción de redes sociales y afectivas, desde tres áreas de transferencia:

- Del grupo con el coordinador
- De los integrantes del grupo entre sí
- Del grupo como totalidad con el objeto: la obra coreográfica

Esta reconstrucción de redes se establece a lo largo del tiempo que acompaña el proceso creativo. La construcción de la obra “convoca” y compromete al grupo.

“La necesidad de expresarse, ‘de contarse a los demás’, es una de las más importantes para el ser humano. Su frustración es fuente de malestar, de angustia, de neurosis y aún puede conducir a las más graves perturbaciones de la conducta” (Le Boulch, 1991: 84). “Pero el movimiento del hombre se despliega en presencia de la mirada de los demás y, de ese modo, adquiere una relación de signifi-cante a significado. En otras palabras, solo existe retomado por otro “ser expresivo” que lo acoge e interpreta. La expresión ya no es entonces una mera manifestación de la subjetividad, sino que se transforma en “expresión para los demás” (Le Boulch, 1991: 72). La danza cumple especialmente con la posibilidad de comunicar, de ser “expresión para los demás”, al dejar abierto el canal para que los integrantes del grupo, desde su propia mirada, otorguen nuevos significados, se identifiquen o proyecten contenidos de su propio mundo interno. Desde el campo de la improvisación y el encuentro con los otros, cada individuo se conecta con las propias fantasías, con lo diferente que habita en su mundo interno y emerge quizá por primera vez, y también con los sueños y los deseos. El encuentro facilita la apertura a nuevos universos, al unir aspectos contrapuestos de la personalidad, al salir de los lugares conocidos, se facilita el ingreso a un mundo rizomático de intensidades que rompe con lo instituido y con lo que se presenta como unívoco y cristalizado. Es este encuentro entre las personas que comparten la danza lo que lleva, a través de los ejercicios de interimitación del movimiento (trabajo de liderazgo en el movimiento, de sintonización con

el tiempo del compañero, de guiar y dejarse guiar, de sostener y dejarse sostener, de espejar y hacer la sombra del movimiento, entre otros ejercicios), a sintonizar con los compañeros y ponerse en el lugar del otro, entrenando de esta manera la empatía kinestésica. Se entiende este encuentro, como un valor más en este viaje hacia la confianza mutua y el fortalecimiento yoico. Desde esta otra manera de relación, de intercambio dinámico entre lo que se da y lo que se recibe, personas que naturalmente buscan pasar desapercibidas en el grupo se encuentran siendo motor y modelo, cuando todo el grupo “toma su movimiento o sigue su secuencia”. Así, casi sin darse cuenta, están en la primera fila, no en la última, y con la vivencia de que lo que tienen para dar es valioso, porque es tomado, respetado por sus compañeros y, a veces, incluido en la estructura coreográfica. Esto actúa indefectiblemente en el fortalecimiento yoico. Es muy común que estas mismas personas que parecía que no tenían nada para decir, sin ninguna presión externa, empiecen a verbalizar y a compartir sus experiencias con los compañeros.

El término empoderamiento entiende el *empowerment* como un proceso estratégico que busca una relación entre la organización y su gente, en la que se aumenta la confianza, la responsabilidad, la autoridad y el compromiso para servir mejor al cliente. Desde nuestro quehacer, está tomado el concepto de empoderamiento desde la autonomía que produce la posibilidad autogestiva. Por otra parte, el dispositivo del taller de Danza Comunitaria favorece la construcción de puentes de intercambio intergeneracionales, tanto como el trabajo común desde las diferencias de experiencias vitales de una madre de familia, un adulto mayor, una adolescente estudiante de escuela media, o niñas/os participantes.

Ivonne Bordelois habla del cuerpo diminutivo. Ella dice que así como la violencia es el filo de la agresividad, la ternura es la medida protectora del amor. Muchas de las palabras que designan en español los órganos o partes del cuerpo provienen de nombres que en latín llevan un diminutivo: en nuestro lenguaje hay algo así como una conciencia maternal del cuerpo. Es como si el cuerpo fuera visto con cierta ternura o cuidado, como cuando miramos a los niños. Así, la palabra *oreja* significa en realidad

-etimológicamente- pequeña oreja -*aurēs* + *cula*: aurícula, orejita. Lo mismo ocurre con *ojos*, que viene de *oculos*: pequeños huecos; a su vez, *rodilla* viene de *rótula*, pequeña rueda.

Pupila quiere decir originariamente *pequeña muñeca*: “Notemos que en español se llama también a las pupilas *niñas de los ojos*, porque se presta atención a aquello que se ve reflejado en las pupilas, es decir, formas semejantes a muñequitas (Bordelois, 2005: 50). Esta construcción del *bien común*, desde *el encuentro* en la improvisación, remite al redescubrimiento de la “conciencia maternal” del cuerpo. Confianza que se establece en el código grupal, donde parece encarnado el inconsciente colectivo. Porque el movimiento circula y todo sucede *entre* yo y los otros, como en la génesis humana, nada es individual, todo es con, por, y a través de los otros. Y así como *saber* se relaciona con *sabor*, o sea con gusto. En esta sociedad que construimos es importante llegar a “gustar” del valor de la integración social como concepto de salud e identidad cultural, cuando se puede generar sensiblemente un espacio común, un lugar de encuentro con los otros, para gestar desde el arte un patrimonio cultural: un bien común.

El Lic. Enrique Saforcada explica que así como existe la cadena trófica o cadena nutricia, que permite el desenvolvimiento de la vida de los seres vivos, existe también una nueva cadena nutriente: la cadena del afecto. Prefiero hablar de la cadena trófica del amor para referirme a sentimientos intensos, básicos, de los cuales no parece adecuado hablar en los ámbitos académicos pero que, en definitiva, son los que marcan la vida de las personas. Esta cadena trófica del afecto es la que da soporte a un elenco heterogéneo, en el que se considera al ser humano desde su aspecto relacional e interdependiente. Siguiendo la línea de Saforcada, él habla de dos tipos de satisfactores, aquellos referidos a mejorar la calidad de vida desde la satisfacción de un “mejor nivel de vida” por un mayor poder adquisitivo, y aquellos otros satisfactores que pertenecen al mundo emocional, en el que los valores de empatía, solidaridad y afecto, potencian el ámbito, en nuestro caso, de desarrollo creativo y creación artística colectiva. Desde esta postura, cada integrante del elenco cumple de manera simultánea

el rol de satisfactor y consumidor de las sustancias relacionales emocionales que circulan entre todos.

La comunicación favorece el desarrollo creativo, al permitir ampliar el repertorio de movimientos, porque así como se adoptan los estereotipos se puede adoptar una manera de decir diferente desde lo corporal, no como la repetición acotada, no como lo digo siempre desde los modelos preestablecidos. Tomo prestado un movimiento, como tomo prestada una palabra como tomo prestada una idea. El movimiento prestado produce una experiencia vivencial y la experiencia nunca es prestada, es propia, desde la legitimidad que le da el registro sensible. Tomar prestados los movimientos en la improvisación grupal conduce a la construcción de un otro lenguaje de movimientos que enriquece el propio, ya que ofrece nuevos matices. Este movimiento que circula es un *bien común*, que sostiene al individuo y le da soporte e identidad al grupo.

REALIZACIÓN DE OBRA

Cualquier tema coreográfico, abordado desde la improvisación, aun los más abstractos, encuentra correlato en el mundo interno, ya sea con el imaginario social o individual. El trabajo creativo individual o grupal, permite la elaboración de las etapas vitales por las que atraviesa el ser humano, por cuanto cada persona se compromete como totalidad y no solo desde sus habilidades motrices.

Toda pérdida o frustración implica un duelo. La vida misma es una secuencia organizada de pérdidas y recuperaciones, y la actividad artística, el proceso creativo en sí mismo, lleva a reconstruir los objetos perdidos. La repetición creativa, por la necesidad de ensayos y posteriormente exposición de la obra, tiene relación con una reconceptualización de cada uno de los participantes de los contenidos de la obra en el contexto de la interrelación grupal. La repetición dinámica, desde esta instancia, implica cada vez una recreación, “un volver a”, pero de manera diferente, porque desde la función o el ensayo pasado, al actual, no se es el mismo. Soy

quien era, más todo lo que dejaron impreso en mí, las experiencias vividas, en el escenario o fuera de él, las del movimiento regresivo, la percepción de las representaciones emergentes que actúan como núcleos organizadores y la elaboración de lo aprehendido en un nuevo contexto, con códigos diferentes.

La transversalidad es el eje en la toma de decisiones, proceso creativo colectivo, y de aprendizaje. Fomenta una actitud de responsabilidad y colaboración. Lo comunitario es un espacio en el que la realización del proyecto artístico deviene de la interacción entre las personas con sus respectivas representaciones. No se trata de la sumatoria de acciones, sino de la integración en el proceso de identificar los recursos técnicos, expresivos, las formas naturales de organización, y las respuestas creativas que surgen, como si se estableciera un acuerdo tácito, una lógica grupal, una forma de agrupación en la que prevalece lo humanamente afectivo y estabilizador. Puede darse la articulación de los espacios intersubjetivos con las representaciones sociales, resultando de este entramado la sustancia constitutiva de la obra a realizar. Para su concreción se debe pasar de la posición cognitiva autocrática, a la cognitiva democrática. El proceso determina un producto diferente, ya sea que se asuma una postura conductista o constructivista. La Danza Comunitaria parte de un enfoque constructivista en la apropiación del conocimiento como un proceso dinámico e interactivo mediante el cual la información externa es interpretada y re-interpretada a nivel individual y grupal.

La imaginación colectiva entra en acción profundamente y llega a resoluciones inmediatas frente a situaciones imprevistas. La resolución del conflicto en acto conduce a una transformación, tanto en el plano de lo personal como en lo identitario grupal.

Esto exige una inmediata organización y comprobación de la potencia del grupo en la capacidad resolutive, *generando nuevos modos de empoderamiento colectivo y singular*. Se pone el énfasis no en el análisis del movimiento, sino en la función liberadora de la danza. Desde el paradigma de la danza comunitaria, el desarrollo de la comunicación y los acuerdos tácitos determinan verdaderos diseños y estructuras coreográficas.

El acto creativo tiende la mano hacia una segunda oportunidad de encontrar los eslabones perdidos, destruidos o negados de la existencia.

PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

La producción de subjetividad, tiene que ver con las acciones, los cuerpos y las intensidades que se movilizan y manifiestan en el “entre todos” y “con los otros”, desde un acontecer en el flujo del “estar siendo” en cada situación. Este fluir permite el pasaje en la construcción identitaria del Yo, desde la autonomía que permite salirse de las estructuras cristalizadas de lo unívoco instituido, para sumergirse en nuevas dimensiones transversales y colectivas. Así, Mijail Bajtin nos dice que no hay nada individual en un individuo.

En la alegría del hacer colectivo, la improvisación, los acuerdos contruidos y la lógica grupal, se refundan devenires lúdicos y se llega a un tipo peculiar de praxis artístico-social-pedagógica, que no se subordina a la progresión recomendada en cualquier otro proceso de aprendizaje. En esta transmisión de lo que cada cual sabe se reciclan movimientos, situaciones coreográficas y memorias colectivas entre bailarines-vecinos que forman parte del elenco y aquellos que ya no están más en el elenco, pero que dejaron su huella.

No es lo mismo crear en un estudio de danza privado o público, que en un espacio no convencional, como es la fábrica recuperada. Los atravesamientos socio-institucionales provocan efectos singulares en la producción de subjetividad de los integrantes del elenco. Se rompe con el individualismo y con las relaciones sociales estereotipadas. Se fortalece la noción de comunidad. Los procesos de construcción de subjetividad se producen con mayor dinamismo, cuando se realizan en el entramado “con los otros” en un proceso de creación colectiva.

Consideramos a los grupos como espacios tácticos de

producción de subjetividad, y al grupo de danza comunitaria como dispositivo que dispara la emergencia de la singularidad. Entendemos que a través de éste se favorece el rescate de la dimensión deseante en lo histórico-social.

El dispositivo surgiría como un espacio habilitante favorecedor de placer, lucidez, subjetividad creciente, y aún, coraje. Pensamos estos elementos como pilares de la salud mental.

El carácter creacionista, autopoietico, autofundador del colectivo remite a una responsabilidad y a un compromiso ético, que conforma cuerpos en potencia capaces de producir imaginación.

Según Fernando Ulloa, la cultura de la mortificación contemporánea, más propiciadora de la crueldad que de la ternura, remite a un estar angustiado, preocupado, asustado, enojado, desesperanzado, paralizado. Angustia tóxica sobre el vegetativo corporal, acompañada de un marcado empobrecimiento subjetivo, expresado en una pasividad quejosa y en un acostumbamiento a esa situación.

El dispositivo del grupo de danza comunitaria en la fábrica recuperada se erige como un territorio donde lo onírico tiene lugar, y se despliega, opera lo que se encuentra en los pliegues de la superficie y lo infra-sensible de las lógicas magmáticas. Esto conduciría a la creación de imaginarios sociales instituyentes, a radicalidades por venir.

Por otra parte, si, como dicen Deleuze y Guattari (1972) entendemos el inconsciente como una *fábrica*, que trasciende la idea de un escenario donde se recrean escenas infantiles *ad infinitum*, en el trabajo de creación colectiva de nuevas formas se observa la producción de inconsciente, producción colectiva de pensamiento y, consecuentemente, espacio de elaboración de traumas sociales aún no tramitados.

Los integrantes del grupo viven la experiencia de participar como hacedores de la cultura, transformadores de la realidad, recreadores de la *ternura*, del buen trato, el miramiento y la empatía. Se produce, además, la ruptura de la concepción y práctica política institucionalizada del cuerpo del trabajador como cuerpo desaparecido, reducido a pura materia mercantilizada.

Ante un proyecto político-social hegemónico que hace a la producción sistemática de soledades, se genera una inclusión de los cuerpos desaparecidos en un dispositivo que recupera y les devuelve el sentido de su existencia y la visibilidad sustraídas.

SÍNTESIS

Estos cuatro ejes y aquellos otros que sean pertinentes y quieran proponerse desde cada sujeto, son los que se ofrecen desde esta línea de investigación. De esta manera, los maestrandos pueden profundizar y articular estos conceptos, con sus conocimientos, experiencias individuales y formación previa en DMT.

OBJETIVOS GENERALES

Que los maestrandos:

- Reconozcan el valor terapéutico de la danza comunitaria.
- A partir de sus conocimientos previos, puedan configurar posturas propias sobre este campo del arte y del saber.
- Reconozcan y entrenen la posibilidad de empatizar kinestésicamente.
- Reflexionen sobre el valor terapéutico de la DMT en la aplicación del espacio grupal y comunitario.
- Tomen conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario.
- Tengan la capacidad de intervenir en diferentes campos: terapéuticos, pedagógicos y comunitarios.
- Reconozcan la resonancia de uno con el otro, saliendo del campo del individualismo para comprender que la creación es siempre con otro.
- Puedan descristalizar las propias estructuras y estereotipos, para dejar fluir, desde la creación, nuevos territorios posibles.

- Reconozcan, desde el concepto de cuerpo-subjetividad, el proceso creador y su íntima relación con la producción de salud.
- Descubran otras herramientas para la construcción de una epistemología del quehacer en DMT.

METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Se recurre al enfoque cualitativo a fin de que los hechos observados (temas y contenidos disciplinares) sean significados por los propios sujetos (maestrandos), centrándose en la identificación de reglas y secuencias que originaron los temas propuestos desde el aporte individual y grupal que realicen. En este enfoque se tiene en cuenta una perspectiva holística del mundo, basada en la dinámica de las acciones humanas, realizando una construcción conceptual, desde el precepto al concepto, rescatando las evidencias heurísticas y alcanzando hallazgos como resultado de la interpretación de la dinámica, en el marco del contexto como referente de la producción social.

Gadamer (1993) realiza una reinterpretación de la concepción pre-comprensiva del mundo expresada por Heidegger, por la cual la comprensión de lo individual remite a la comprensión de lo general, y esta reenvía a lo individual, permitiendo una apertura lingüística del mundo que, por la mediación del lenguaje, alcanza la interpretación-explicación.

Gadamer nos permite “dar carnadura” a un acontecimiento del pasado que permanece y se actualiza en las interpretaciones que se hagan a lo largo de la historia, constituyendo la anticipación o el prejuicio que incluye al sujeto y le ayuda a la comprensión de su situación hermenéutica. Ello no significa meterse en la subjetividad del otro, sino comprender la forma de vida que le da significado. Por lo expresado es pertinente desarrollar la capacidad imaginante desde la creación colectiva que permita la irrupción de nuevos organizadores de sentido.

Se toma en cuenta el interaccionismo simbólico caracterizado

por entender la vida social como el resultado de las actividades interactuantes de los actores. Sus principales líneas subrayan la importancia de un entorno que es simbólico y físico, en el que las significaciones son producidas por los participantes; la posibilidad de compartir símbolos es la que nos hace poner en “lugar del otro” y, a la vez, nos permite predecir el comportamiento de los demás individuos. Todo esto configura un contexto que se define desde un “mi” que se diferencia de la percepción que se tiene de sí mismo.

Se realizaron entrevistas con análisis interpretativo desde la antropología del cuerpo, del pensamiento filosófico político contemporáneo y desde herramientas del psicoanálisis que están siendo analizadas por el equipo de investigación. Los alumnos de la Línea realizaron trabajos de elaboración teórica que tienen aplicación en el desempeño de su actividad profesional, por lo cual se espera una nueva evaluación en relación con el aporte que les produjo la línea de Danza Comunitaria.

Suponemos, a partir de la teoría hermenéutica desde la que observamos los hechos, que las reglas que gobiernan los fenómenos sociales son el resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad. Por esta razón nuestro propósito de promoción de la salud, prevención de la enfermedad y construcción de subjetividad, debe estar íntimamente relacionado con una metodología que indague en las significaciones de los sujetos y de la realidad en la que estos se desenvuelven.

Tomamos una definición de método como “requisito de una lógica que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas con el objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad social” (Bericat, 1998). Además nos planteamos, desde la perspectiva de Dieterich, el valor del método como proceso de construcción del conocimiento objetivo/subjetivo que se realiza dentro del diálogo, por la actividad dentro del medio de inducción conducido por el maestro (Dieterich, 1999).

Partimos, por lo tanto, del concepto de método como construcción dialógica, en el que no hay un carácter unívoco y/o invariable del mismo, pero que no impide que sean aceptados aspectos a tener en cuenta, tales como: precisión en el punto de

partida, facilidad de comprensión del problema, consistencia lógica de la secuencia investigativa y demostración válida y factible de las hipótesis.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Evaluación de personas concurrentes al grupo que presentan cambios en su proceso evolutivo, su participación, su tiempo de concurrencia. Este trabajo se encuentra anclado en problemas y/o situaciones concretas:

- Selección de la muestra
- Secuencia de relevamiento de datos a través de:
 - Entrevista informal no pautada
 - Entrevista en profundidad
 - Encuesta: a fin de extraer elementos comunes y no

comunes y elaborar categorías de análisis.

- Análisis e interpretación de datos a la luz de procesos de triangulación temporal, espacial y de niveles. Se procura conocer el desarrollo de los estadios evolutivos de subjetividad de miembros del grupo que están o estuvieron en distintos momentos, que se desempeñan en contextos socio-espaciales diferentes y con participación individual, interactivo y colectivo diferentes.

CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO AL AVANCE DEL CONOCIMIENTO EN DMT, ARTÍSTICO-CULTURAL, CIENTÍFICO Y/O TECNOLÓGICO

- Apunta a la necesidad de registrar aquellas experiencias artísticas en el plano de la Danza Comunitaria, afines a la Danza Movimiento Terapia, desde la promoción de la salud y construcción de subjetividad, para sistematizar y organizar pautas que puedan ser transmitidas y multiplicadas en otros ámbitos.

- Consideramos importante que las experiencias desarrolladas en ámbitos de creatividad no solamente queden como expresiones vivenciales, sino que tengan su referente en el ámbito de la investigación como una manera de socializar la experiencia.

- La sensibilidad para percibir y vivenciar las manifestaciones estéticas del entorno cultural y de la identidad cultural son elementos relevantes de la actual línea de investigación.

CONCLUSIONES: CONTENIDOS COMUNES Y NUEVOS APORTES ENTRE DANZA COMUNITARIA Y DMT

El taller de Danza Comunitaria Bailarines toda la Vida, de la Fábrica recuperada Grissinopoli, sirvió de campo de aplicación y aprendizaje a los maestrands que cursaron esta Línea de Investigación. En el mismo, tuvieron la oportunidad de validar, desde lo vivencial, lo expuesto en forma teórica, y de entrenar aspectos esenciales en la formación del Danza Movimiento Terapeuta para la futura práctica profesional. Así, la posibilidad de sensibilizar la empatía kinestésica, el entonamiento afectivo, la sintonía rítmica, el registro perceptivo del propio cuerpo, la anticipación, la conciencia del espacio personal, parcial, total y social. La práctica y observación de la capacidad de liderazgo, propia y de los integrantes del elenco, los ejercicios de espejamiento, los trabajos en dúos, tríos o grupales, que exigen la apertura para “encontrarse con el otro donde el otro está” para no invadir, para poder esperar, acompañar y dejarse acompañar, sostener y ser sostenido. Sumado a esto, escuchar, en la ronda de reflexión, los comentarios de las experiencias de los integrantes del elenco llevaba a los maestrands a preguntar cuál era la diferencia entre el Taller de DC y la DMT.

Los contenidos entre DC y DMT son comunes. Se observan como diferentes el encuadre y los objetivos, y se realiza un nuevo aporte de la DC a la DMT, desde el eje realización de obra.

Si bien el proyecto está fundamentado desde la promoción de la

salud, prevención de la enfermedad y construcción de la subjetividad, los vecinos bailarines no vienen a una sesión de DMT, sino a compartir una experiencia artística en la que se consuma la creación de obra colectiva en un espacio no convencional. El carácter de comunitario se establece desde el rol activo y participativo de quienes integran el elenco. El proyecto no cumple por lo tanto una función asistencial, sus integrantes no son agentes pasivos, sino agentes activos en el proceso creativo, creación de obra y gestión del proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bidegain, Marcela. (2007). *Teatro Comunitario. Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Blay, Antonio. (1969). *Hatha Yoga*. Madrid: Editorial Iberia.
- Bleichmar, Silvia. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bordelois, Ivonne. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Editorial Libros del zorzal.
- Calmels, Daniel. (2001). *Cuerpo y Saber*. Buenos Aires/México DF: Ediciones Novedades Educativas.
- Carpintero, Enrique. (2005). "La constitución del cuerpo como espacio de la subjetividad" en *Lo legal y lo legítimo*. Buenos Aires: Ediciones Sapiens. Coblier- Grande.
- Caruso, Carlos E. (1997). *Silbando en la oscuridad. Música y psicosomática*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Edigraf S.A.
- Chillemi, Aurelia, Caruso C. Berdichevsky, F. Sliachpolnik, J. Prudente, M. Mendelson, J., y Moretti, C. (2009). *Arteterapia. Experiencias desde Argentina*. Buenos Aires: Editorial Akadia.
- Chillemi, Aurelia. (2005). *Expresión Corporal como disciplina artística, actúa en la Promoción de la Salud y en la Prevención de la enfermedad*. Buenos Aires: IUNA.
- Chillemi, Aurelia. *Danza Comunitaria y Desarrollo social. Movimiento poético del encuentro*. Buenos Aires: Edit. Artes Escénicas. En vías de publicación.

- Citro, Silvia. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (1972). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. México: Editorial Paidós.
- Fernández, Ana María. (2006). *Política y subjetividad*. Buenos Aires: Edit.T.L.
- Fernández, Ana María. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Gadamer, Hans Jorg. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gardner, Howard. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Jung, Carl G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Le Boulch, Jean. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Levy Strauss, Claude. (1992). *Tristes Trópicos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mateos Hernández, Luis Alberto. (2011). *Terapias Artístico Creativas*. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Matoso, Elina. (2006). *El cuerpo in-cierto, arte, cultura, sociedad*. Buenos Aires: Editorial Letra viva.
- May, Rollo, Angel E., Ellenberger, H. F. (1987). *Existencia*. Madrid: Editorial Gredos S.A.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1986). *Humanismo y terror*. Madrid: Editorial Siglo XX.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editorial Península.
- Montero, Maritza. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moretti, Carlos. (2001). "Filogenia y Ontogenia de la postura vertical humana", en Revista *Conceptos*, UMSA.
- Torres, Jurjo. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wengrower, Hilda, Chaiklin, Sharon. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wolfberg, Elsa (Comp.). (2002). *Prevención en Salud Mental. Escenarios Actuales*. Buenos Aires: Editorial Lugar.



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN DMT CON ENFOQUE BIOPSIICOSOCIAL Y EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD Y LA MEDICINA PREVENTIVA

*María Eugenia Lacour**

[*]
Médica inmunóloga
y alergista. Psico-
NeuroInmuno
Endocrinología del Estrés
y Psicología de la Salud.
Vicepresidente 2005
Asoc. Arg. Danzaterapia.
Docente maestría IUNA.
Danzaterapeuta con
orientación DZT y DMT
hospitalaria por 13 años.
Área Programática y
Promoción de la Salud
Hospital Tornú.

Se refunda la Línea de Investigación que nació como Línea Biomédica como Línea de Danza/Movimiento Terapia Médica, basándonos en la experiencia del trabajo para el inicio de la Línea en 2010, en el nacimiento de la subespecialidad en Nueva York, EEUU, de la Medical Dance/Movement Therapy a partir del trabajo y la publicación del libro *Medical DMT* de Sharon Goodill, y con los aportes e impronta que le dará nuestra cultura latinoamericana. Surge la necesidad de enriquecer y ampliar su foco como Línea de Danza/Movimiento Terapia Médica, con enfoque en lo Biopsicosocial y en la Promoción de la Salud en sentido amplio, la Calidad de Vida y la Medicina Preventiva, con su abordaje de prevención 1ra, 2da y 3ra.

Desde la autora, se buscó en 2010 apoyar el avance de la DMT con el nacimiento de las Líneas de Investigación en la primera Maestría en Argentina y en Latinoamérica en la materia. Se apoyó a la DMT llevando adelante la primera edición de esta Línea para acompañar a la primera camada de egresados magister en la materia con la jerarquización que eso aporta a nuestra querida y creciente profesión dentro del trabajo interdisciplinario y se anima a los próximos equipos que tomen esta Línea a adentrarse en la investigación que dará forma a nuevos cuerpos de conocimiento, desde nuestras latitudes y cultura.

A. FUNDAMENTOS O BASAMENTOS DE LA LÍNEA

- Danza/Movimiento Terapia Médica (medical dance/movement therapy)
- La Medicina
- Danza/Movimiento Terapia
- Las Neurociencias, la Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE) y la Medicina del Estrés y el aporte de la PNIE
- La Medicina Preventiva
- La Psicología de la Salud
- Nuestra cultura regional latinoamericana y nuestra historia y raíces

De cada basamento se fueron tomando conceptos y herramientas, entre otros:

1. De la DMT Médica: Se toma el inicio de una subespecialidad dentro de la DMT, que es definida por una de sus pioneras y fundadoras Sharon Goodill (2005) así: “Se ofrece la DMT médica como término para denotar la aplicación de la DMT para personas que conviven con patología física primaria en oposición a psiquiátricas o conductuales. Claro que la patología física o somática afecta condiciones mentales subyacentes junto a otros múltiples dominios como el vincular”.

2. De la Medicina: Se toma su cuerpo de conocimientos en anatomía, fisiología, fisiopatología, farmacología, etc., a lo que se suman otros avances como el de las neurociencias.

En años recientes, hay un fuerte movimiento para rever los métodos no integrales de la ciencia y la medicina (Lacour, 2006).

Se está incluyendo no solo el cuadrante físico sino también los otros tres cuadrantes, que son mental, emocional y espiritual. Este abordaje integral y unificado de la enfermedad impresiona irse convirtiendo gradualmente en el modelo de cuidado (Abelof, 2000).

El cuadrante físico es mucho más que la descripción de las partes del cuerpo y sus funciones, y comprende también la rehabilitación a través del movimiento, la reintegración de partes del cuerpo silentes o dolientes o postquirúrgicas, las sensaciones del

[2]
ADTA [2005] define:
"La DMT es el
uso terapéutico y
psicoterapéutico del
movimiento y la danza
para favorecer procesos
de integración física,
emocional, cognitiva y
social".

cuerpo, su disfrute, sus símbolos (Lacour, 2006).

Los aspectos físicos de la enfermedad se convirtieron solo en una parte de un sistema más grande que necesita ser atendido por intervenciones múltiples.

No hay dos pacientes idénticos, en consecuencia no hay necesidades idénticas ni maneras únicas para proveer a las mismas. Un rango amplio y rico de intervenciones es apropiado para las diferentes necesidades, personalidades y experiencias de vida de cada paciente.

Una intervención somática como la DMT puede ser un agregado positivo para una enfermedad donde el inicio y el rasgo que predomina junto a otros es somático, proveyendo formas individuales de desahogo y rehabilitación, teniendo en cuenta que la DMT abarca varios dominios desde la integración tanto en lo físico, como en lo cognitivo, emocional, espiritual y social (Lacour, 2006).

Es importante profundizar la demostración objetiva de beneficios de la DMT (Cruz, 2001) y con poblaciones más numerosas.

3. De la DMT propiamente dicha: Se toma todo, desde su abordaje y sus herramientas, comenzando con una de las pioneras en los países del Norte, como Marian Chace, y su rueda Chaceana, la actividad rítmica grupal, entre otras, así como la definición de la disciplina, según la ADTA 2005², y también el lenguaje común a nuestra actividad: la observación y el análisis de movimiento y su notación. En este último encontramos a Laban, Bartenieff, Kestenberg Movement Profile, entre otros. El lenguaje común a todos nos permite hablar de lo mismo y comparar resultados, aunque la observación es un operador dependiente y requiere de una preparación previa importante y desmenuzada de cada ítem a observar.

4. De las Neurociencias, la PsicoInmuno Neuro Endocrinología y la Medicina del Estrés: Se toma toda la información de la ciencia y dentro de ella las neurociencias como los caminos y cascadas fisiológicos y fisiopatológicos del estrés y cómo se une adecuadamente con un tratamiento como la DMT, que trabaja en múltiples dominios simultáneamente, no solo focalizando en lo somático, sino que incluye la integración de lo cognitivo, emocional, social, entre otros. También se toman sus estrategias terapéuticas multidisciplinarias, los conceptos de fenotipo

vulnerable y resiliencia y neuronas espejo, entre otros.

5. De la Medicina Preventiva: Se toma su clásica división en Primaria, Secundaria y Terciaria.

- Primaria, como el fomento del cambio de hábitos y evitar factores de riesgo de enfermedad, por ejemplo el sedentarismo y el estrés, entre otros.

- Secundaria, como el tratamiento propiamente dicho de la enfermedad ya instalada, por ejemplo un antibiótico.

- Terciaria, como la rehabilitación de secuelas de una enfermedad, por ejemplo la rehabilitación de las secuelas después de un accidente cerebro vascular (ACV).

6. De la Psicología de la Salud: Se toma su mirada sobre la salud que saca el foco único en la enfermedad de los últimos siglos. Su aporte desde el trabajo sobre la promoción de la salud, hábitos saludables y protectores y calidad de vida, y no solo la prevención y el tratamiento de la enfermedad. Privilegia dentro de su mirada las conductas salutogénicas.

7. De nuestra cultura regional latinoamericana, historia y raíces: Se trabajó tomando la importancia de generar conocimiento desde:

- Nuestras características culturales
- Nuestros patrones de movimiento
- Honrar nuestras raíces
- Nuestras fusiones culturales
- Nuestros hábitos
- Nuestras danzas folklóricas
- Incluyendo también los saberes y danzas de nuestros pueblos originarios.

B. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN 2010

1. Herramientas que se usaron:

- Invitación a la Línea a profesionales de otros campos complementarios, como la antropología (Natalia Zlachevsky entre

otros), sociología, tesisistas en curso, etc. para compartir su mirada y su experiencia de tesis (en su mayoría profesionales docentes, *magister* o en curso de completar su tesis).

- Trabajo en red continuo con la cátedra de Metodología científica, llevada adelante por la Mag. M. Marcela Bottinelli.

Invitación a la Línea a una representante del arte, como la poeta Alba Estrella Gutiérrez, para incluir el arte en un abordaje de las tesis desde la conjunción de ciencia y arte e inspirar a las alumnas a desplegar su propia poética.

- Herramienta: “Canal de Parto” en versión adaptada para las metas de la Línea y el apoyo a las tesisistas. Fortalecimiento del trabajo de tesis con esta herramienta adaptada para esta meta.

- Herramienta: “Planilla Laban” aportes adaptados para cada tesis (ver Anexo 1).

- El trabajo en red.

- DMT y el dibujo de la figura humana pre y post sesión (ver Anexo 2).

Detalle de algunas herramientas mencionadas:

Planilla Laban: como herramienta facilitadora y educativa resultó útil para personas y estudiantes en el uso del análisis para observación y registro de movimiento de Rudolf Laban con el objeto de dar un orden a lo que se observa (eje vertical) y facilitar los conceptos de Laban básico (eje horizontal). La planilla (Lacour, 2006 y 2010 y 2014) se diseñó con dos ejes: uno horizontal, sobre el *qué* y el *cómo* (*Efforts o calidades*) del movimiento, y otro vertical, sobre el punto de inicio, puntos de inflexión en la sesión o a lo largo de varias sesiones y punto de cierre del movimiento.

La planilla Laban para el trabajo clínico (ver Anexo 1) se tomó como base, adaptada a las necesidades de algunas de las tesis, para la observación y el registro.

Inicialmente se pensó la planilla como un registro básico simplificado para la observación de Movimiento según Laban y la facilitación de la crónica escrita al finalizar cada taller. Aunque existen varios resúmenes de Laban de muchas hojas esquematizados por distintas danzaterapeutas, éste se realizó en formato

de planilla en una sola carilla para su fácil mirada y visualización (Lacour 2006).

Herramienta de trabajo corporal de Canal de Parto: En base a esta herramienta de trabajo corporal, tomada de trabajos con DMT para embarazadas realizados con la Licenciada y danzaterapeuta Cecilia Bagliani, se decidió trabajar con una versión de esta herramienta que adaptamos a las metas y emergentes de la Línea 2010, en el contexto que se daba en 2010 en relación con formar parte de la primera camada, la dificultad de encarar el “embarazo y parto” de una tesis y los índices alarmantemente altos de dificultades para completar tesis de las maestrías en general.

Se usó esta herramienta, no como algo regresivo, sino como metáfora y como experiencia corporal de atravesar un proceso, sus etapas, sus dificultades, la sensación corporal de cada etapa hasta salir del canal...

Algunos testimonios de tesistas cuando usaron esta herramienta fueron:

- Canal de Parto: “Es un camino sin retorno. Exige decisión, empuje, ir hacia adelante. Soledad. Vínculo. Vida. Muerte. Unidad. Espera. Tiempo. Sentirse. Dejar que ceda. Abrazo. Abrigo. VIDA”. AA

- Canal de Parto: “Entrar al canal de parto... es el momento presente, “la decisión”, me cuesta entrar... transitarlo, pasar por allí... sensaciones encontradas, mi cuerpo se siente limitado por el continente que lo rodea. Quiero detenerme, siento que el espacio cede, respiro y empujo, percibo mi fuerza, está allí... fuerza para seguir, siento mi avance.... estoy llegando... en el último intento las fricciones de mi cuerpo me llevan a la salida... estoy saliendo... me reciben los brazos contenedores de Ana, me siento sostenida, acompañada por ella. Me alegra que esté allí... me siento bien”. AR

2. Mirada o abordaje desde el cual hemos trabajado en 2010:

- Desde la disciplina con movimiento y no con cuerpo estático, y desde el concepto de disciplina disfrutable, con cuidado al tesista.

- Desde lo lúdico. Y no desde lo superyoico solamente.

- Desde lo suave. Tomando la consecución de una tesis como proceso, gradual. Y no desde lo brusco.

- Desde la cognición unida a la contención y a la afectividad en un grupo de pertenencia. Y no desde la soledad extrema que tiene la confección de tesis en otras disciplinas y áreas del conocimiento.

- Desde encarar los temas de la Interdisciplina y la Transdisciplina. Esta línea surge del desafío frente a la hiper especialización médica, el reduccionismo experimental y lo vertical. Hemos ido tomando la mirada que surge de una época de lo horizontal, de volver al mente cuerpo, multidisciplinar y transnacional.

Trabajando desde la:

1. Interdisciplina = Diálogo =

- Trabajo en equipo.
- Necesidad de un código común.
- E una instancia superior a las disciplinas.
- No anula a las disciplinas sino que las potencia, las reúne, integra y conecta. Reconocer al paciente en su totalidad.

2. Transdisciplina = Puentes =

- Un cambio de cosmovisión y en la manera de pensar la ciencia.
- Se ocupa del espacio entre disciplinas.
- Implica puentes. Puentes entre lo biofísico y lo sociomitológico.
- Se crean contenidos nuevos.
- Dos disciplinas: nuevas miradas.

PROPUESTAS PARA LA CLÍNICA EN DMT EN LA LÍNEA

Cronicar los trabajos, Registrar, Producir, Presencia en espacios multidisciplinarios:

- Después de cada sesión, realizar la crónica de la misma, incluyendo observación y análisis de movimiento.
- Registrar
Durante el trabajo, prever y llevar adelante registros fílmicos o fotográficos de los trabajos.
- Producir
Preparar posters y trabajos a partir de nuestras experiencias de campo.
- Presencia
Presencia de los danzaterapeutas en congresos, jornadas e instituciones.

Así como,

- Desarrollar herramientas de evaluación afines a la DMT.
- Estudios, observación y análisis de movimiento para tener nuestro lenguaje.
- Contar con analistas de movimiento entrenados.
- Muestras más grandes con grupo control.
- Ampliar nuestro aprendizaje sobre estadística y confección de gráficos.

Ejemplos de patologías somáticas por las cuales recibimos pacientes en el taller de danzaterapia y DMT hospitalaria para el paciente adulto.

Patología traumatológica

- Artrosis
- Anquilosis de rodilla
- Lumbalgia
- Cervicalgia

Patología Cardiovascular

- Hipertensión Arterial
- Hemiplejía (Accidente Cerebro Vascular)

Paciente pre y postquirúrgico

- Pre y Post Cirugía de vesícula biliar (colecistectomía)
- Post Cirugía a corazón abierto
- Post Cirugía de glándula suprarrenal

Patología hormonal o endocrinológica

- Adenoma de hipófisis: Gigantismo
- Hipotiroidismo

Patología reumatológica

- Artritis reumatoidea
- Esclerodermia
- Fibromialgia
- Granulomatosis de Wegener
- Síndrome de Sjogren

Patología alérgica

- Asma
- Rinitis y Rinoconjuntivitis
- Urticaria

Paciente oncológico

- Linfoma, cáncer de mama, riñón, colon, etc.
- Etapa en tratamiento
- Etapa en remisión

Otras

- Cefaleas
- Obesidad
- Osteoporosis

UN CASO CLÍNICO

Resumen de Historia Clínica (Taller de danzaterapia y DMT para prevención 2ª y 3ª de enfermedad)

Paciente de 47 años, sexo femenino, que refiere antecedentes de:

- Hipertensión
- Hipotiroidismo
- Ileostomía definitiva 2ª a cáncer de colon, por poliposis

múltiple colónica familiar

- Cáncer de riñón encapsulado
- Histerectomía 2ª a fibroma uterino
- Pólipo displásico en estómago con gastritis crónica y

Helicobacter Pylori

- Depresión
- Artrosis cervical y en mano izquierda y contracturas

musculares

- Hipertrofia de glándula suprarrenal izquierda con cirugía y dosis de reemplazo de hidrocortisona por hipofunción de glándula suprarrenal derecha

- Osteoporosis en miembros inferiores y cadera y dolores óseos

Medicación actual: Atenolol, Amitriptilina, Clonazepam, Levotiroxina, Hidrocortisona (25 mg/día), Omeprazole, Maratón (por climaterio).

A pedido de su obra social, se entrega un resumen de los beneficios del Programa de Danzaterapia y DMT que realiza la Sra. G hace 2,5 años con resultados positivos, que es el siguiente:

Beneficios de la danzaterapia y DMT en el caso de la Sra. G reportados a su obra social:

- Mayor percepción de vitalidad
- Ampliación de su repertorio de movimientos
- Mejoría en la densitometría ósea (calcificación)
- Mejor adherencia al tratamiento médico (hipertensión)
- Reducción del stress crónico
- Reducción de la percepción de ansiedad
- Reducción de percepción de contracturas musculares
- Reducción del sedentarismo

CONCLUSIONES

La DMT está creciendo y desarrollándose en Latinoamérica, con la Investigación en esta región y más específicamente con el comienzo de estas Líneas de investigación, con ello se enriquece su cuerpo teórico. La subespecialidad de la DMT Médica aporta una alternativa de abordaje para una enfermedad donde el inicio y el rasgo que predomina es somático, teniendo en cuenta que la DMT abarca varios dominios de trabajo desde el trabajo y la integración tanto en lo físico, como en lo cognitivo, emocional, espiritual y social (Lacour, 2006).

Es importante profundizar en la demostración objetiva de beneficios de la DMT (Cruz, 2001) y con poblaciones más numerosas.

Esta Línea tiene la perspectiva de favorecer la inserción continuada de los tesistas en las instituciones donde se desempeñen.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelof, M.D. (2000). Psychosocial Rehabilitation, *Clinical Oncology*, Philadelphia: Churchill Livingstone, division of Harcourt Brace & Co.
- Bojner H., E. (2004). *Dance/Movement Therapy in Fibromyalgia Patients*. Ed Uppsala Universitet.
- Goodill S. (2005). *An introduction to Medical Dance/Movement Therapy, Health Care in motion*, J Kingsley Publishers.
- Goodill S. (2006). "Dance/movement therapy for people living with medical illness" en Koch S y Braeninger I (eds.). (2006). *Advances in Dance/Movement Therapy, Theroetical Perspectives and Empirical Findings*. Berlin: Logos V.
- Labus, J. y Lauber, A. (1997). *Patient Education and Preventive Medicine*. Saunders.
- Lacour M. E. (2006). *DMT a resource for Oncology Patients and an approach to comprehensive patient care* en Koch S y Braeninger I. (eds.). (2006). *Advances in Dance/Movement Therapy, Theroetical Perspectives and Empirical Findings*. Berlin: Logos V.
- Lacour M. E. (2006 y 2010). *Cuadernillos internos de Trabajo. Taller de Danzaterapia y DMT hospitalaria*.
- Laham, M. (2010). *Psicocardiología. Abordaje psicológico al paciente cardiaco*. 2ed Ed del Instituto de Psicocardiología.
- Vázquez, I. A.; Fernández, R. C.; Pérez Álvarez, M. (1998), *Manual de Psicología de la Salud*. Edic. Pirámide.

Otras fuentes:

- Entrevista 2008 en Suecia de la autora con Eva Bojner sobre DMT para paciente crónico.
- Entrevista 2008 en Alemania de la autora con Elana Mannheim sobre DMT para paciente oncológico y compartir material de metodología de trabajo.

ANEX01

Planilla Básica Laban - Nivel I de Observación y Análisis de Movimiento Taller de Danzaterapia y DMT Hospitalaria 2001-2002 a 2010 ¹ Autor: María Eugenia Lacour										
Grupo y/o Participante/s observado/s:		Nombre del Observador:								
Encuadre (Fecha, hora, lugar, cantidad de sesiones observadas (una o varias), recursos usados, etc):										
	Nivel predominante	Dimensión predominante	Uso de la Kinesfera y espacio general	Forma básica	Parte del cuerpo predominante o iniciadora En movimiento-Inmóvil	Calidades de Movimiento o efforts				Análisis interaccional (calid movim)
						Peso	Espacio	Tiempo	Flujo	
Punto de Inicio (en la/s Sesión/es)										
Hubo Punto/s de inflexión?										
Emergentes Gestos espontáneos										
Patrón de Movimiento Predominante										
Punto final (en la/s Sesión/es)										
Observaciones, comentarios y algunas alternativas de trabajo futuro:										

Notas: El objetivo es una planilla simplificada Laban o Nivel I para adaptar con modificaciones³ para diferentes objetivos y usos y en una sola carilla (no en varias hojas) para que se vea de una vez con una mirada panorámica.

Un nivel II involucra más áreas de trabajo de Laban y de Bartenieff según objetivos a trabajar.

Información general:

- **Niveles:** Superior/Medio/Bajo
- **Dimensión:** Vertical/Horizontal/Sagital. Dirección de c/ dimensión: Por ej. Vertical: arriba o abajo
- **Forma básica predominante:** Pared/Circulo/Alfiler/Tornillo o espiral / Curva / Tetraedro (Pirámide)
- **Parte cuerpo móvil predominante:** Por ej. Miembros superiores
- **Parte cuerpo iniciadora Movimiento / en bloque. Partes inmóviles:** por ejemplo Tronco
- **Uso de espacio individual o Kinesfera o esfera de movimiento:** Restringido, mediano, amplio
- **Uso del espacio general:** Central, Periférico. Fijo o con desplazamiento. Caminos - recorridos o trayectorias
- **Calidades de movimiento o esfuerzo:**
 - **Peso:** Liviano-Pesado o Fuerte
 - **Espacio:** Directo-Indirecto
 - **Tiempo:** Acelerando-Desacelerando/Rápido-Lento
 - **Flujo:** Libre-Conducido o restringido
- **Análisis interaccional y spac interpersonal (C/compañeros o coordinador):** Acercamientos - Contacto visual, efforts.

[1]
Fuentes bibl: Laban, R. (1978). *Danza Educativa Moderna / Seminarios* (2004) y *clases de Laban Movement Analysis* [Dictados por CastelloME, entre otros] / Lacour, M. E. (2006 y 2010). *Planilla Básica en Cuadernillos internos de Trabajo*. Taller de Danzaterapia y DMT hospitalaria / Tortora, S. (2006). Material del Seminario "Clínica con familias, niños y bebés con DMT" en Brecha.

[2]
Supervisión en 2014: Matías Etcheverry - Docente en Análisis de Movimiento Laban / DMT / Intérprete y docente en danza contemporánea. Copyright.

[3]
Se realizó una adaptación de esta Planilla por Verónica Rende y M. E. Lacour, con fines de facilitar la observación de movimiento.

ANEXO 2

Dibujo del cuerpo humano antes y después de la primera sesión grupal⁴.

[4] Fuentes Bibliográficas: Lacour M. E. (2006 y 2010). *Cuadernillos internos de Trabajo*. Taller de Danzaterapia y DMT hospitalaria/ Bojner Horwitz, E. (2004). Sección de Dibujo de la figura humana en su libro *DMT in Fibromyalgia Patient*. Uppsala Universitet / Koppitz, E. M. (2012). *El Dibujo de la figura humana en los niños*. Ed Guadalupe/ Entrevista de la autora con Eva Bojner en Suecia en 2008 sobre DMT para paciente crónico.



1. Antes de la sesión



2. Después de la sesión

1. Taller Danzaterapia y DMT hospitalaria. María Eugenia Lacour.
2. Ver cambios significativos en cuanto a cantidad de partes del cuerpo dibujados, fluidez, área de la hoja ocupada.

03 ARTÍCULOS PREMIADOS

DOCENTES

Supuestos básicos de la Danza Movimiento Terapia

Diana Fischman

Danza Movimiento Terapia. Espacio para el juego

Marcela Baez

Aportes para el análisis del movimiento en DMT desde los estudios de interacción social

Patricia Celis Banegas

ESTUDIANTES

Experiencia de una práctica individual. Construyendo el rol de Danzaterapeuta

Daniela Conti

Danza Movimiento Terapia en la comunidad

Alicia Fernández

La sexualidad del adolescente con discapacidad intelectual y la Danza Movimiento Terapia como herramienta que facilita la comunicación

María Teresa Gil Ogliastri

Danza Movimiento Terapia

movimiento sentido y los sentidos del movimiento"

clínica que implementa el
y la danza con fines
áticos considera que:
o corporal refleja estados
internos;
en el movimiento conducen
ones en lo psicológico,
o bienestar y desarrollo
egración psicosomática, la
entirse "integrado",
ndo un **sentido de cohesión**
(Avstreich, Arlene K.1981).



SUPUESTOS BÁSICOS DE LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

*Diana Fischman**

[*]

PhD. en Psicología. Lic.
en Psicología y Ciencias
de la Educación. Didacta
en DMT acreditada
por ADTA. Directora
del Programa de
Entrenamiento en DMT
- Brecha. Presidente
Fundador Asociación
Argentina Danzaterapia.
Docente Maestrías del
IUNA y Universidad
Autónoma de Barcelona.

DIANA FISCHMAN PHD, BC-DMT

La Danza Movimiento Terapia surge del trabajo de bailarinas formadas en la línea expresionista que, influenciadas por el psicoanálisis, la teoría de la gestalt, la psicología profunda, la bionergetica, el contexto sociocultural y su propio sentido común, inauguran este trabajo con poblaciones diversas, invitando a la danza en el ámbito del hospital psiquiátrico (Chace, Schoop en Chaiklin, & H. Wengrower, 2009), del hospital general (Bartenieff, 1890) o del estudio de danza que se transforma en consultorio (Whitehouse, 1999). Vemos entonces cómo la DMT surge en la experiencia, en la práctica de la improvisación en danza, en la creatividad, con un espíritu sanador. Son las discípulas quienes se ocupan de desarrollar un marco teórico que sustenta esta modalidad terapéutica y psicoterapéutica. Parten de afirmaciones básicas que las pioneras ofrecen en sus escritos y de las experiencias en las que convivieron como aprendices directas, en el ámbito mismo en que se iba gestando la DMT, oportunidad en la que conocieron por vivencia personal, el espíritu y la intención de sus maestras.

UNA PRESENTACIÓN POSIBLE DE LA DMT

Es sencillo y muy complejo a la vez hacer una presentación de la Danza Movimiento Terapia. Podemos definirla junto a la

Asociación Americana de Danza Terapia, quien ofreciera la primera definición, como “el uso psicoterapéutico del movimiento en un proceso que persigue la integración psicofísica del individuo” (ADTA, 1967), o decir que se trata del “movimiento sentido y los sentidos del movimiento” (Fischman, 2008) aludiendo a que focaliza la percepción sensomotriz en su intrincación con el significado de la experiencia. De este modo tenemos para comenzar, dos definiciones cerradas casi crípticas que necesitan expandirse, clarificarse. La Danza Movimiento Terapia, en tanto abierta, se enriquece por las múltiples y muy diversas conexiones que se establecen entre saberes provenientes de las disciplinas del campo del movimiento corporal y de las ciencias humanísticas como la psicología, la antropología, psicología del desarrollo, el psicoanálisis y la neurociencia. Se amplifica y enriquece por disponer de fronteras difusas; y sin embargo no pierde su identidad y especificidad; se mantiene viva y se halla en continua evolución, casi como el movimiento mismo.

Realizando un movimiento pendular iremos del análisis a la síntesis, de enlistar los elementos que la componen a visualizar el sistema que constituye; sabiendo de la imposibilidad de lo uno sin lo otro. Será la forma de presentar esta disciplina y profundizar acerca de algunas de sus premisas básicas. A la vez se trata de formular una propuesta interactiva que estimule, a quienes comparten el interés por la DMT, a tomar alguno de los elementos presentados para encarar un juego de investigación, profundización y creación como el que se irá presentado.

ACERCA DE LOS SUPUESTOS BÁSICOS QUE SUSTENTAN A LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA COMO PRÁCTICA CLÍNICA

Sintetizando los supuestos básicos de la Danza Movimiento Terapia, propuestos por las pioneras norteamericanas, hacia fines de la década del cuarenta, para fundamentar sus prácticas con poblaciones diversas, nos encontramos con que consideraban que:

1. El movimiento es vida.
2. La Danza es comunicación.
3. Expresarse es una necesidad básica humana.
4. Pertenecer o participar son necesarios para una vida saludable.
5. La mente y el cuerpo se afectan recíprocamente.
6. El espejamiento del movimiento de otro sujeto facilita la comprensión del mismo (empatía kinestésica).
7. Ampliar el espectro de cualidades de movimiento favorece disponer de mayores recursos para la vida.
8. El movimiento, el gesto y la postura involucran simbolismos.
9. Cada sujeto tiene una firma personal o un patrón de movimiento propio.
10. Nos movemos y somos movidos (hay movimientos que decido y movimientos impulsados por recuerdos o deseos inconscientes).
11. Partir de los recursos existentes (aspectos sanos, capacidades, habilidades de la personalidad) promueve la ampliación de los mismos.
12. El movimiento genuino facilita el bienestar.
13. El cuerpo tiene memoria a la que se puede acceder.
14. La creación artística es un canal de sanación.
15. Es más importante la *experiencia* que las explicaciones o interpretaciones.

Aquí se presenta un trabajo en proceso, cuyo objetivo es realizar una revisión de estas afirmaciones sostenidas por quienes gestaron la DMT, a la luz de las teorías e investigaciones contemporáneas de los campos de la psicología del desarrollo temprano, los avances en neurociencia y del cognitivismo post-racionalista, que refrescan y dan nuevo sustento y nuevas formas para describir y fundamentar los supuestos básicos que operan en DMT.

La propuesta implica reflexionar, tomando uno a uno los conceptos enunciados, para posteriormente ver como se van entretejiendo en un entramado sólido de conocimientos, que es a la vez poroso y abierto, dado que se trata de una concepción viva, que se mueve y transforma en congruencia con el entorno o

contexto mayor del conocer humano, ideado como una práctica en reflexión permanente. En esta oportunidad presento los ocho primeros puntos enunciados.

1. ACERCA DEL MOVIMIENTO

El movimiento es pervasivo a la vida. No hay vida sin movimiento. El no movimiento implica lo inorgánico o la muerte. Somos seres auto-movientes. Nos movemos desde una fuerza interior que nos impulsa. En este sentido somos autónomos. También nos pueden mover como a cualquier otro tipo de cuerpo. Llegamos a decidir algunos de nuestros movimientos a la vez que somos movidos, como diría Groddek, por las fuerzas del “ello” (Groddek, 1968).

Como sistemas vivos nuestra condición de existencia implica la continua producción de nosotros mismos. Varela (1997) y Maturana (1976, 2002) biólogos e investigadores chilenos, designan y describen este proceso como *autopoiesis*. Cada organismo vivo desarrolla movimientos, procedimientos u operaciones que los definen como tales, distinguiéndolos de otros sistemas. La *autopoiesis* implica los aspectos invariantes o conservados que se reproducen recursivamente dando identidad durante toda la existencia del organismo, hasta que acontece su muerte. Estos autores sostienen que los seres vivos son redes de producciones moleculares en las que las moléculas producidas generan con sus interacciones la misma red que las crea mientras que los sistemas se acoplan a su entorno.

Cuando estos sistemas, cuya estructura se conserva y auto regenera en el interaccionar con el medio, son estimulados por factores externos, su reacción o el modo en que son afectados dependen de la misma. Esto implica que los organismos son sistemas cerrados, autónomos “perseverando en su ser”, dicho en términos de Baruj Spinoza (Deleuze, 2004).

Sin embargo, se nutren tomando energía externa ya que sufren desequilibrios que deben compensar (Maturana, 2004).

[1]
En este texto se aludirá a la Danza Movimiento Terapia como DMT y a los profesionales danza movimiento terapeutas como DMTs y DT.

Las partes de la estructura se mantienen también comunicadas entre sí como subsistemas interrelacionados que se autorregulan mutua y continuamente, a través de operaciones que tienden a conservar la identidad e integridad del sistema (trátese de una célula, un organismo, un ser humano o una comunidad). Con sólo imaginar el funcionamiento del organismo humano y los subsistemas que lo componen, notamos que son mutuamente interdependientes y las tareas de unos posibilitan la de otros sistemas; a pesar de diferenciarse y realizar tareas complementariamente distintas. Sintetizando, podemos decir que como organismos vivos, los humanos somos sistemas cerrados operacionalmente, pero estamos abiertos al suministro e intercambio de *materia – energía* con el medio. Somos capaces de amoldarnos o de reaccionar contra el medio. Como DMTs¹ estamos interesados en los procesos dinámicos o patrones de movimientos que relacionan conectando o separando las partes del sistema, como así también en los movimientos que realiza el organismo, para encontrar en el medio los nutrientes necesarios. En otros términos, focalizamos sobre los procesos comunicativos explícitos, pero fundamentalmente los implícitos, manifiestos en las formas no verbales de expresión, en los patrones relacionales con que nos afectamos mutuamente, sujeto-consigo mismo, sujeto-sujeto, sujeto-medio, sujeto-comunidad, comunidad-comunidad (relaciones intra-inter y transpersonales).

Focalizar los patrones de movimiento e interacción social, nos permite reflexionar acerca de nuestros modos de vivir y ser, tomar conciencia de qué conservamos y qué desechamos, qué hace a nuestra identidad humana y qué nos aleja de ella. Reconocer qué variaciones y particularidades culturales, sociales, históricas, determinan nuestros movimientos o accionar actual. Darnos cuenta que ese patrón recursivo determinará nuestros futuros movimientos, nos lleva a responsabilizarnos y producir las modificaciones necesarias y posibles dentro de la contingencia que nos toca vivir. Notar cuál es nuestro repertorio disponible de movimientos y ampliar el espectro en cuanto a variedad y a matices es la tarea que desarrolla la DMT. Al reconocer las fortalezas y debilidades,

la conciencia posibilita decidir sobre la parte que dominamos. Se trata de encontrar la mejor acción o la acción eficaz que posibilite satisfacer nuestras necesidades humanas vitales.

Estos movimientos recursivos equivalen a dinámicas de esfuerzo o patrones de movimiento que se han fijado en el repertorio de la especie. Heredados filogenéticamente, y adoptados a través de la historia natural, viven como potencialidad en cada nuevo individuo. Distintas especies animales han desarrollado patrones peculiares de movimiento y la repetición de éstos ha moldeado su estructura corporal, constriñendo y posibilitando su repertorio propio de acción, a la vez que su estructura corporal determina los hábitos de movimiento de su especie. Laban (1987) sostiene que también los cuerpos humanos se han delineado por los hábitos del esfuerzo que desarrollan en su relación con el medio a través de la historia. Vemos como coinciden Laban y Maturana (1984) al afirmar que es condición última de la naturaleza humana hacerse continuamente a sí misma; a través de este proceso recursivo continuo se genera la autodescripción de lo que se hace. Subrayamos junto a Maturana que el movimiento, la acción, el hacer, son el modo en que conocemos y somos. “No es posible conocer sino lo que se hace” (Maturana, 1984: 27 en Fischman, 2005).

El *fluir* ha sido asociado con libertad, bienestar, ausencia de obstáculos, vía libre para el despliegue de la potencialidad. Este concepto ha sido definido, tanto como una de las cualidades del movimiento descrito por Rudolf von Laban, como por los aportes contemporáneos de Mihaly Csikszentmihalyi (1990) quien relaciona los *estados de la experiencia óptima* con el *fluir*. Se trata de momentos de concentración plena, sentimiento de gozo creativo, de sentirse absorto en lo que se está haciendo. Momentos en que se siente el despliegue de la propia potencia. Está presente la sensación de estar en control sin controlar, sin esfuerzo. El *fluir* implica momentos en los que el rendimiento es máximo, en que el ego parece desaparecer y el paso del tiempo es imperceptible. Csikszentmihalyi manifiesta que se trata de un *estado de conciencia* imbuido en un accionar sin resistencias ni obstáculos.

Laban, quien fuera el precursor de la danza moderna alemana, creador del sistema Effort & Shape, sostiene que el *flujo* energético del movimiento fluctúa entre el control y la libertad, aludiendo a las variaciones con que la energía se desplaza. La cualidad de *flujo* tiene implicancias cuantitativas en relación a la cantidad de energía en juego, y cualitativas en relación al grado de control con que la energía puede circular. En este sentido se habla de dos extremos: “*flujo libre*”, sin obstáculos en la circulación, el que generalmente se caracteriza por manifestarse en movimientos que se originan en el centro del cuerpo y se dirigen hacia la periferia del mismo; y “*flujo restringido o conducido*”, que se presenta con impedimentos, implica conducción y control (Laban, 1987). La modalidad en que se manifiesta el flujo responde a cómo cada uno vence la inercia y sigue andando, libremente o cautelosamente, como forma de mantenerse vivo.

El movimiento se gesta a partir de impulsos que provienen del interior del cuerpo. En primer término, de atención al *espacio* circundante; luego el sentido del propio peso corporal y la intención que conlleva el impacto de su propio *peso-fuerza*; y en tercer lugar la conciencia del *tiempo* que presiona por decidir. Todos estos componentes internos interrelacionados con el *flujo* energético del movimiento, que fluctúa entre el control y la libertad. Tal participación interna es la combinación de los procesos de movimiento y cognición que aparecen como simultáneos en diferentes niveles de conciencia (Bartenieff, 1980).

Laban descompone al movimiento en factores o cualidades de esfuerzo que lo constituyen. Las cualidades de *espacio*, *el tiempo*, *el peso* y *el flujo* resultan de una actitud interna, conciente o inconsciente. Cada movimiento se origina en una excitación nerviosa, causada por una inmediata sensación, o por una cadena compleja de impresiones sensoriales experimentadas y almacenadas en la memoria. Esta excitación emerge a través de un movimiento, resultante de un esfuerzo voluntario o involuntario, conciente o inconsciente (Laban, 1987).

Las acciones se producen a través de cambios en la posición del cuerpo en el espacio. Cada una de estas alteraciones consume

cierto tiempo y requiere una cantidad de energía muscular. Las acciones corporales pueden describirse respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué parte del cuerpo es la que se mueve?, ¿en qué direcciones del espacio?, ¿a qué velocidad?, ¿qué grado de energía muscular se emplea? (Laban, 1987).

Las cualidades de esfuerzo se desenvuelven dentro de un espectro que se desarrolla entre dos extremos: resistencia e indulgencia, según haya oposición frente al despliegue del mismo. El tiempo, el espacio y el peso o fuerza son cualidades del movimiento descritas por Laban del siguiente modo:

Tiempo: lo “súbito” es una velocidad rápida e implica una sensación de sentir de momentaneidad. El elemento “sostenido” es una velocidad lenta y da una sensación de interminable.

Espacio: el elemento de esfuerzo “directo” es una línea recta de dirección y da una sensación de movimiento como de hilo o filiforme. El elemento “flexible” es una línea ondulante de dirección y da una sensación de movimiento manejable o flexible. (Laban, 1987).

Peso: con el fin de lograr un cambio en la posición corporal se usa la energía muscular. El despliegue de la fuerza, y sus grados, se hallan en proporción al peso que se transporta, o a la resistencia que se le ofrece. El peso puede ser de una parte del cuerpo que se mueve, o de un objeto que se desplace. La resistencia puede ser producida por los músculos antagónicos del mismo cuerpo, o por objetos externos u otras personas. A su vez puede comprender tensión muscular fuerte, normal o débil (Laban, 1987).

La DMT facilita el *fluir* del movimiento, coincidiendo con los términos de Csikszentmihalyi (1990), ya que la cualidad de movimiento que Laban nomina *flujo libre* presenta puntos en común, pero también diferencias. Lo común es que no hay resistencia ni obstáculo, lo diferente es que en el *fluir* como actitud pueden presentarse distintas cualidades del movimiento no sólo lo que estrictamente entiende Laban como *flujo libre* (ej. un movimiento con resistencia puede presentarse al interior de un proceso de *fluir*).

Los estados de *fluir* pueden equipararse a los de *presencia plena* descriptos por Varela (1997) aludiendo al estado de

conciencia que implica estar completamente en el presente, en la propia experiencia corpórea cotidiana. Toma este concepto de las prácticas meditativas del budismo, cuyas técnicas están diseñadas para retrotraer la mente de sus teorías y preocupaciones, desde la actitud abstracta, dirigiendo la atención hacia la situación concreta “aquí y ahora” de la propia experiencia. Entiende que la disociación entre mente y cuerpo, entre conciencia y experiencia, es el resultado del hábito, y los hábitos se pueden modificar. Decimos que el hábito es un patrón de movimiento, muchas veces automático, no reflexivo. La actitud para alcanzar la conciencia plena implica interrumpir el pensamiento discursivo y volver una y otra vez a focalizar la propia respiración con el objeto de aquietar la mente y dirigir la atención hacia la percepción del propio cuerpo.

Las sesiones de DMT se desarrollan a partir del intercambio verbal y la exploración de movimiento con y sin consignas. En ocasiones se trata de improvisaciones, otras de la observación de micro movimientos implícitos en el accionar cotidiano. Las propuestas de exploración de movimiento posibles son múltiples, pero siempre para comenzar los DMTs guiamos un momento que llamamos *precalentamiento*. El objetivo del mismo es “calentar” la musculatura, poner al cuerpo en movimiento, flexibilizar las articulaciones, tomar conciencia sobre el punto de partida con que se comienza la experiencia, reconocer las partes del cuerpo en las que predomina el movimiento y las inmovilizadas, registrar dolores contracturas incomodidades. A su vez se trata de un trabajo reflexivo, en el que el sujeto es invitado a llevar su *atención* a focalizar y observar con interés y curiosidad, sin crítica ni juicio, los detalles que su interocepción, propiocepción y exterocepción detectan acerca de su propio estar en proceso. Esta actitud facilita que los pensamientos, sensaciones, imágenes y afectos *fluyan* y posibiliten una variación en el estado de conciencia. Esta variación tiene que ver con alcanzar una actitud relajada y atenta similar a la descrita en los bebés como un estado de inactividad alerta (Stern, 1996). El cuerpo y la mente se preparan para la experiencia de *fluir*. No siempre se logra. En ocasiones el precalentamiento

puede desarrollarse a lo largo de varias sesiones en un proceso prologado de aprendizaje. En ocasiones, el *fluir* se alcanza solo por unos instantes dentro de la experiencia, otras todo lo danzado adquiere este carácter de *flujo*. Se convierte en una experiencia integradora en que la mente y el cuerpo no se diferencian, un momento de compenetración consigo mismo y el entorno, un momento creativo de descanso y armonía (aunque el movimiento sea intenso y energético). En este proceso se entrena una actitud receptiva de interés y paciencia respecto de lo que emerge como manifestación del ser. La mente aprehende a conocerse y a tolerar lo que descubre.

Propiciar el *fluir* y la *presencia plena*, son metas terapéuticas de la DMT ya que ambos implican estados de integración cuerpo mente, momentos de plenitud personal. En otros términos, se trata de reestablecer la *transicionalidad*, la *asociación libre* y la *creatividad* (Winnicott, 1982; Freud, 1982), allí donde se hallen bloqueadas. Las experiencias vitales son en ocasiones interrumpidas a causa de situaciones traumáticas, factores estresantes y conflictos cotidianos que generan defensas como el control, la auto restricción exagerada, la inhibición, el miedo. La DMT busca reestablecer el *flujo vital* a través del movimiento. Una vía de lograrlo es a través de la conciencia de la respiración propia, tan considerada por todas las prácticas corporalistas (eutonía, meditación, yoga, sistema Feldenkrais, etc). Movimiento primario básico, cuya plenitud conlleva bienestar y su restricción inconciente, funciona como mecanismo para desconectar la percepción del dolor (Lowen, 1990). Pero al anestesiarse, se calma el dolor y se inhibe a la vez toda percepción gratificante.

Desde los movimientos básicos como el respirar, que implica la conexión entre el interior y el exterior del organismo, el abrirse y cerrarse, acercarse, alejarse, a la complejidad de movimientos necesarios para caminar, correr, trepar, existe una evolutiva del movimiento constituida por movimientos básicos que se combinan y ejercitan en la práctica recursiva cotidiana fortaleciendo y entrenando la musculatura desarrollando nuevas habilidades motrices. Un bebé mueve sus brazos y manos erráticamente, pero

con este movimiento no intencional, sino disponible en sus posibilidades acordes a su edad, repitiéndolo innumerables veces, un día llega a alcanzar algo. Coordinación viso motora mediante, llega a agarrar lo que desea, se siente eficaz, lo ha logrado y su cuerpo siente satisfacción. Del mismo modo todas las dinámicas posibles: alcanzar, empujar, pararse, caminar conllevan tonos hedónicos que van del malestar al placer pasando por la tolerancia a la frustración y la perseverancia.

Winnicott (1979, 1982) nos legó su concepto de *movimiento espontáneo* y *movimiento reactivo*, aludiendo en el primer caso al movimiento que surge del interior del individuo que busca y descubre el medio. En cambio la reacción o movimiento reactivo se relaciona con el mundo que estimuló en el mejor de los casos, o intrusó al individuo no dejando otra posibilidad que responder, reaccionar o acatar. El movimiento espontáneo es la materia con que se constituye el verdadero *self*, el reactivo da lugar al falso *self*. Todos tenemos de lo uno y de lo otro, resultado de experiencias diversas que nos han posibilitado nuestro desarrollo, desde dar lugar a la expresión y expansión de nuestro potencial genuino, a otras en que nos han restringido o direccionado u obligado y hemos tenido que adaptarnos. Estos conceptos winnicottianos nos dan palabras claras a los DMTs que buscamos facilitar el bienestar personal, y sabemos de la satisfacción que conlleva el movimiento espontáneo, auténtico pero también del valor de sobrevivencia que tiene aceptar límites y cuidados impuestos por los que tienen mayor experiencia cuando somos vulnerables. El falso *self* también cuida al verdadero. Son muchas las variaciones y combinatorias de las experiencias vividas, de movimientos posibles que modulan y constituyen nuestra corporalidad, nuestra existencia, nuestro ser deviniendo.

La DMT propone direccionar nuestra atención para tomar conciencia, conocer reconocer y recrear nuestros modos de movernos, acompañados de un testigo DMTs cuya presencia implica una mirada, escucha y contacto sobre “*el movimiento sentido y de los sentidos del movimiento*” (Fischman, 2008) de cada sujeto en su relación con el mundo.

2. DANZA ES COMUNICACIÓN

La definición clásica de comunicación la entiende como un proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. A través de interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio y tienen unas reglas semióticas comunes intercambian sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales. Puede entenderse también como un proceso continuo de relación, que engloba en la mayoría de los casos, un conjunto de formas de comportamiento, a veces, independientes de nuestra voluntad. No es necesario que toda transmisión de información sea consciente, voluntaria y deliberada de hecho, cualquier comportamiento en presencia de otra persona constituye un vehículo de comunicación.

Albert. E. Schefflen (1975), investigador de la comunicación humana, sostiene que lo lingüístico, lo paralingüístico, lo kinésico (movimientos corporales incluida la expresión facial), lo táctil, lo territorial o proxémico, la emisión de olores, el atuendo, las manifestaciones que provienen del sistema neurovegetativo y comprenden la coloración de la piel, la dilatación de la pupila, la actividad visceral, conforman el comportamiento comunicativo del ser humano.

Los estudios demuestran que las señales no verbales influyen cinco veces más que las orales y que, la gente se fía más del mensaje no verbal. Entre el 60 % y el 80% de la comunicación entre seres humanos se realiza por canales no verbales. Birdwhistell (1979) llegó a la conclusión después de años de investigación, de que no hay gestos universales, es decir, éstos se adquieren con los años influenciados por la cultura. Nuestro aspecto físico es adquirido en la convivencia con las personas que nos rodean, identificándose y reflejándose mutuamente.

El manejo del tiempo y los ritmos favorecen o dificultan la comunicación. Para Condon (1968) “el cimiento sobre el que está edificada la comunicación humana, y que sin ella la comunicación sería quizá un imposible, es la sincronía existente en una

conversación”. Los ritmos comunicativos, la contemporaneidad produce el encuentro. Las diferencias en la percepción del tiempo producen malestar psicológico intersubjetivo y despiertan afectos negativos (Fischman, 2005)

El modo en que es vivido y usado el espacio también implica una forma comunicativa. Hall describe tres espacios básicos: 1- la *zona íntima* (de 15 a 34 cm.), en la que se permite el acercamiento a la kinesfera o espacio propio a personas que se sienten emocionalmente cerca. Cuando una persona no autorizada penetra en la zona íntima puede que se la reciba como intrusión u hostilidad. 2- *Zona personal* (entre 46 y 122cm). Es la distancia que separa a las personas en el trabajo o reuniones sociales y 3- *Zona social* (entre 1.23 y 3.6 m.). Espacio que nos separa de los extraños. Los usos de las distancias se originan en las diferentes culturas y llegan a consolidarse como pautas o patrones relativamente estables. El danza movimiento terapia se trabaja con la percepción subjetiva del espacio, los modos de habitarlo, incluyendo la direccionalidad, los niveles, los planos y las variaciones que se encuentran en el repertorio propio al relacionarse o vivir el espacio. Los modos en que se usa el espacio también comunican, presentan sentido.

Otros conceptos que se consideran al hablar de comunicación son la redundancia o la ambigüedad con que se manifiesta, las contradicciones, las interferencias los ruidos que desconciertan al receptor, que no sabe o no puede interpretarlos. El contacto comunicativo no depende solo de las intenciones del emisor como la capacidad del receptor para relacionar e interpretar la información recibida a través de tan diversos canales. El contexto y las relaciones internas de todos los elementos que forman parte del proceso comunicativo es lo que decide la significación de mensaje.

Maturana (2007), al abordar el tema de la comunicación, plantea que las relaciones entre el organismo y el medio se dan en la convivencia, a partir de interacciones recursivas y cambiantes que se transmiten de generación en generación como modos de vivir en el medio. Plantea que la comunicación se da a través de la intimidad en la sensualidad del compartir. La comunicación surge de coordinaciones conductuales consensuadas, dando

lugar al lenguaje. Sostiene que esta comunicación se da a través de las emociones que sustentan la convivencia, los vínculos, los apegos intersubjetivos. Dice que es el amor el que propicia la convivencia, las interacciones recurrentes en la agresión la rompen. Llama lenguaje no a la palabra sino a la coordinación de acciones intersubjetivas.

En la relación temprana, entre el neonato y sus cuidadores, comienza el proceso comunicativo, sostenido por un medio ambiente comunicante. Observar la relación temprana entre el infante y su madre-padre nos permite visualizar claramente como el mismo proceso implica todos los sentidos o canales sensoriales montados sobre una motricidad tonalizada afectivamente. Los modos, formas, frecuencias, ritmos e intensidades que intervienen en el accionar dan lugar a las formas de ser y de estar con otros y consigo mismo. Comienza la danza compartida; se instala un patrón de interacción social. Dice Winnicott (1979), que a través de los cuidados maternos tempranos la madre responde a las necesidades de su bebé. Se trata de una comunicación cuerpo a cuerpo, intuitiva, conectada, mediatizada por la sensoropercepción de las cualidades sensoriales como la temperatura corporal, las texturas, los modos del tiempo, los ritmos, lo abrupto o súbito que la mamá reconoce en la conducta del bebé y a lo que responde desde su corporalidad en acción, entablando un diálogo sin palabras con la criatura. Se establece así la base de ser entendido a un nivel profundo. También las fallas básicas, los puntos ciegos intersubjetivos, los desencuentros así como los encuentros modulan a los participantes mientras se constituyen recíprocamente.

Tanto Winnicott como Maturana coinciden en considerar a la objetividad como algo que se crea al consensuar, dado que lo que es, es gracias a que es mirado por alguien. Winnicott (1979) subraya la importancia de la experiencia subjetiva. Cuando los objetos o sujetos del mundo son percibidos subjetivamente y los padres o cuidadores lo toleran, se da la experiencia de omnipotencia necesaria para sentirse creativo. El gesto espontáneo de la criatura es recibido y el bebé descubre el mundo a través de su propia iniciativa, de su propio movimiento impulsado

desde su interior. En ese caso la comunicación entre ambos es no verbal e implícita. El niño se siente reconocido y no necesita reaccionar o hacer esfuerzos para ser comprendido. La objetividad es alcanzada gradualmente en el mutuo reconocimiento de las particularidades personales compartidas. Si la experiencia de omnipotencia es interrumpida o no llega a conformarse, las necesidades subjetivas quedan relegadas y dan origen a la disociación quedando fuera de la conciencia, manifestándose solo a través de movimientos automáticos sin sentido al modo del rocking autístico. “En la medida que el objeto es percibido objetivamente, la comunicación será o bien explícita o callada” (Winnicott, 1979), los cuerpos se diferencian y objetivizan. Aparecen el empleo y el disfrute de los modos de comunicación y el ser no comunicante del individuo, o en términos de Winnicott, el núcleo personal permanece verdaderamente incomunicado.

Cuando la madre es estable, dice Winnicott que el niño se comunica sencillamente con el solo hecho de seguir existiendo. En cambio si es inestable la criatura reacciona y produce manifestaciones comunicantes que necesitan ser comprendidas. A su vez describe diferentes cualidades del comunicarse e incomunicarse: la falta de comunicación como un descanso diferente de la incomunicación activa reactiva, como replegamiento. En este último caso puede producirse una disociación. Cuando se dan relaciones falsas o sumisas, en las que el gesto espontáneo no es visto por los cuidadores, la criatura desarrolla, para mantener su equilibrio, una comunicación con objetos secretos puramente subjetivos que percibe como reales, su propia realidad es más verdadera, más que la del mundo externo. Lo anteriormente descrito lleva a Winnicott a sostener el valor de la incomunicación para la instauración del sentimiento de realidad. Plantea el dilema, inherente a toda clase de artistas, que implica la coexistencia de dos tendencias: la necesidad urgente de comunicarse y la más urgente aún, de no ser encontrado. La comunicación en silencio concierne a los aspectos más subjetivos de los objetos, alude a la realidad psíquica inconciente que nunca puede

convertirse en conciente. Es lo más personal del ser que le es propio y no debe ser expuesto o explicitado. Habla de las madres que no permiten a sus hijos tener secretos o vida propia fuera de su relación con ellas.

Winnicott nos abre a las muchas posibilidades y modos de comunicarse consigo mismo y con el entorno. Esos modos no son lineales y mucho menos mecánicos, como el esquema clásico de comunicación lo plantea. Son partes o aspectos de la interioridad del sujeto en su relación consigo mismo y con el exterior. Del mismo modo que las partes del cuerpo se conectan, o se disocian para realizar movimientos particulares, el mundo de cada individuo es complejo y en él coexisten partes que se comunican explícitamente, otras que lo hacen implícitamente. Algunas se encuentran fuera del alcance, incomunicadas, otras escondidas anhelando ser descubiertas y se transforman en un desastre si nadie las encuentra.

Los DMTs necesitan conocer estos diferentes estados o modos posibles del comunicarse. La DMT incluye la comunicación verbal pero fundamentalmente focaliza la no verbal encontrando las conexiones entre ambos modos de expresión. La CNV² se expresa en gestos, posturas, movimientos, formas de vestir, sonidos corporales y tonos de voz. El profesional de la DMT percibe las necesidades y modos del cuerpo, lo que expresa y está cerca de la conciencia del sujeto, lo que desea ocultar voluntariamente, lo que no percata porque está disociado. El danza terapeuta escucha, mira, siente, detecta lo que el sujeto está dispuesto a compartir a comunicar y sostiene en el tiempo, contiene los aspectos no dichos pero vividos en la experiencia conjunta. Por eso la DMT es mucho más que dar consignas de exploración de movimiento. Implica un acompañamiento equivalente al de una madre con su criatura, que lee las necesidades corporales del bebé (necesidad de contacto, de estímulo, cuando el estímulo es demasiado, cuando necesita buscar otra posición más cómoda, cuando desea establecer contacto visual o no, cuando desea ser tocado, acunado, esperado, acompañado, aceptado, respetado...).

[2]
CNV alude a la
Comunicación No Verbal.

3. EXPRESARSE ES UNA NECESIDAD BÁSICA HUMANA

Los seres vivos no podemos evitar expresar, si pensamos en un sentido amplio. Nuestra presencia dice a los ojos del otro. Pero sabemos de la falta de expresión, entendida en un sentido estricto, cuando tenemos algo “atragantado”, o cuando nuestra respiración se limita por una emoción que no puede salir de nuestro interior. La DMT ha promovido a través de su práctica la expresión espontánea de todos los aspectos de las experiencias humanas y fundamentalmente de las emociones generadas por traumas, frustraciones, conflictos que no han podido expresarse oportunamente, como también el reconocimiento de las preferencias emocionales que las facilitaciones culturales y familiares inhiben o alientan. Para facilitar la expresión, la DMT sostiene la construcción conjunta de confianza y seguridad en la relación terapéutica, posibilitando el descongelamiento de lo que ha sido escindido, reprimido o simplemente guardado en secreto.

Etimológicamente, la palabra *expresión* alude al movimiento que proviene del interior y va hacia el exterior, es decir, una presión hacia afuera, es la demostración de ideas o sentimientos. La expresión puede quedar como un acto íntimo del que se expresa o transformarse en un mensaje que un emisor transmite a un receptor, con lo que se convierte en comunicación.

La *expresión corporal* es el comportamiento exterior espontáneo o intencional, que traduce emociones o sentimientos mediante el lenguaje corporal (que también forma parte de disciplinas artísticas como el mimo, la danza y el propio teatro).

Dice Leonardo Da Vinci que las imágenes de los hombres tienen expresiones apropiadas a la acción que desarrolla, de modo que, viéndolas, podrá accederse a lo que ellos piensan y sienten. Plantea que estarán acertados los que imiten los movimientos, ya que hablan con las manos, ojos y cejas, toda su persona, expresando los contenidos de su alma. En palabras de Freud:

El que tiene ojos para ver, y oídos para oír puede convencerse que ningún mortal puede mantener un secreto. Si los labios

están silenciosos, charla con la punta de sus dedos; se traiciona por cada poro. Por lo tanto la tarea de hacer conciente lo que oculta en el escondrijo más recóndito de la mente es un logro posible (Freud, 1905).

Las pioneras de la DMT han sido bailarinas influenciadas por el *Expresionismo*, movimiento cultural surgido en Alemania a principios del siglo XX, en diversos campos: artes plásticas, literatura, música, cine, teatro, danza, fotografía, etc. Se manifiesta primero en la pintura, coincidiendo con el *fovismo francés*, un movimiento heterogéneo, que aglutinó a diversos artistas y tendencias. Fue una reacción al impresionismo, al naturalismo y al carácter positivista de finales del siglo XIX. Defendían un arte más personal e intuitivo, donde predominase la visión interior del artista —la “expresión”— frente a la plasmación de la realidad —la “impresión”—. Reivindican la idea de expresar la naturaleza y el ser humano de forma más subjetiva, y fundamentalmente priorizan la *expresión de los sentimientos*. Sus temáticas no incluyen sólo lo clásicamente aceptado por la academia, lo considerado bello. Abordan la soledad, la miseria humana, el sufrimiento, la amargura emergente de las guerras mundiales. Necesitan expresar lo vivido traumáticamente por la humanidad. Manifiestan un deseo vehemente de cambiar la vida a través del encuentro de nuevas dimensiones, a partir de la *imaginación* con el deseo de renovar los lenguajes artísticos. Defienden la libertad individual, el irracionalismo, el apasionamiento. Tocaban temas prohibidos o morbosos, demoníaco, sexual, fantástico o de significación metafísica, abriendo los sentidos al mundo interior. Se trata de un intento de la genuina expresión del alma alemana. Tiene un carácter existencialista, un anhelo metafísico y una visión trágica. Sostienen una preocupación por la vida y la muerte, reflejo de las circunstancias históricas en que se desarrolló. Reveló el lado pesimista de la vida, la angustia existencial del individuo, que en la sociedad moderna, industrializada, se ve al ser humano alienado, aislado. Con su búsqueda pretenden impactar al espectador, llegar a su lado más emotivo e interior.

La teoría de la relatividad de Einstein, el psicoanálisis de Freud y la subjetividad del tiempo de Bergson provocaron que el artista se alejase cada vez más de la realidad objetiva y se acercara a la expresión de su vivencia subjetiva. Buscan integrar el arte con la vida, con la sociedad, hacer de su obra una expresión del inconsciente colectivo de la sociedad que representa.

En Danza se da la ruptura con el *ballet* clásico y la búsqueda de nuevas formas de expresión. Se persigue la liberación del gesto corporal, de las ataduras de la métrica, del ritmo y el academismo. Buscan dar mayor relevancia a la propia expresión corporal. Trabajan la relación con el espacio con una reivindicación naturalista. Las nuevas teorías psicológicas como el psicoanálisis favorecen la introspección en la mente del artista para luego realizar el intento de expresar el interior a través de la danza. Persiguen liberar al ser humano de sus represiones. Captan la esencia de la realidad para trascenderla.

La danza expresionista se manifiesta a través de un dinamismo más abrupto y áspero aceptando los aspectos más negativos del ser humano, lo que subyace en su inconsciente parte indisoluble del mismo. Intentan mostrar el lado más oscuro del individuo, su fragilidad, su sufrimiento y desamparo. Esto se traduce en una corporalidad más contraída, expresividad que incluye todo el cuerpo. Se da una preferencia por bailar descalzos, lo que supone un mayor contacto con la realidad, con la naturaleza. Es una “danza abstracta”, de liberación del movimiento, en la que se expresa el espíritu.

Rudolf von Laban, considerado el máximo teórico de la danza, desarrolla un sistema de análisis del movimiento. Pretendía integrar cuerpo y alma, poniendo énfasis en la energía que emanan los cuerpos, analizando el movimiento y su relación con el espacio. Además de liberar al movimiento del ritmo, le da relevancia al silencio, poniéndolo al mismo nivel que la música. Laban (1987) pretendía escapar de la gravedad buscando de forma deliberada la pérdida de equilibrio. Intentó alejarse del aspecto rígido del ballet clásico promoviendo el movimiento natural y dinámico del bailarín.

Mary Wigman (1886-1973) quien es considerada la más alta exponente de la danza expresionista alemana nació en Hannover

y comenzó a estudiar danza a los 20 años. Sus ideas y sus prácticas provienen de los estudios que realizó con Jaques Dalcroze, Rudolf von Laban y de las investigaciones realizadas sobre el gesto y el movimiento de Françoise Delsarte, un gran estudioso y pedagogo francés del siglo XIX. Musa de la danza expresionista, estudió con Laban, y se relacionó con el grupo dadaísta de Zurich. Hace hincapié en la expresividad frente a la forma. Le da importancia a la gestualidad, ligada a menudo a la improvisación. Usa máscaras para acentuar la expresividad del rostro. Busca movimientos libres, espontáneos, probando nuevas formas de moverse por el escenario, arrastrándose o deslizándose, o moviendo partes del cuerpo en actitud estática, como en la danza oriental. Se basaba en un principio de tensión-relajación, persiguiendo el anhelo romántico de fundirse con el universo.

Coreógrafos y bailarines expresionistas viajan por todo el mundo difundiendo sus logros e ideales y ayudando al crecimiento y consolidación de la danza moderna. La crisis económica y el advenimiento del nazismo llevaron al declive de la danza expresionista. Los principios del expresionismo siguieron vigentes en la obra de coreógrafos como Kurt Jooss y bailarinas como Pina Bausch.

Marian Chace, Mary Whitehouse, Trudy Schoop, Ingmar Bartenieff, *pioneras de la DMT* se vieron influenciadas por esta concepción expresionista del movimiento, que ligada al psicoanálisis y al contexto cultural, las llevaron a acercar una invitación a la expresividad, a quienes menos posibilidad tenían de alcanzarla. Favorecieron que pacientes psicóticos y neuróticos encontraran un ámbito para la expresión corporal emocional, para que se encontraran con lo sentido y lo significado en el movimiento de su propio cuerpo.

Sabemos hoy que el narrar, expresar, comunicar a través de cualquier manifestación artística no transforma la realidad ni el pasado, pero a la vez sí transforma. La sola posibilidad de ser visto y escuchado hace que la propia experiencia adquiera otro sentido. Transmutan las energías y se produce una liberación emocional. Pannebaker (1994) en su libro *La capacidad de confiar en los demás* plantea que hasta un asesino antes de cumplir con su pena

de muerte se siente liberado si comunica su verdad. Establecer contacto, comunicarnos, disponer de un testigo que acoge con interés, respeto y sin crítica nuestras vivencias, resulta sanador. Mercedes Sosa dice en el estribillo de una de sus canciones:

“Vamos, decide, contame
todo lo que a vos te está pasando ahora,
porque sino cuando está el alma a solas llora;
hay que sacarlo todo afuera, como la primavera
nadie quiere que adentro algo se muera;
hablar mirándose a los ojos
sacar lo que se puede afuera
para que adentro nazcan cosas nuevas”

Más allá de que entendamos a la *danza* como una forma estética que implica el movimiento del cuerpo con formas inusuales, es a su vez un modo de expresión e interacción social. Su finalidad puede ser el entretenimiento artístico, como así también una manifestación religiosa. Decimos que es comunicación, ya que el bailarín transmite estados emocionales, narraciones, intenciones a través del lenguaje no verbal y creativo emergente del juego con las posibilidades del movimiento funcional. La danza conlleva una coreografía que puede ser prediseñada o improvisada espontáneamente a través de patrones de los movimiento que la conforman. El movimiento que implica la danza mueve y conmueve al observador.

4. PERTENECER O PARTICIPAR SON NECESARIOS PARA UNA VIDA SALUDABLE

Entre las pioneras de la DMT, es fundamentalmente Marian Chace quien hace hincapié en la danza como participación. Podemos pensar que hace alusión al valor de ritual comunitario que la danza asumió desde tiempos inmemoriales, en las que se

hacía necesaria como parte de la rutina cotidiana. Se baila antes de salir a cazar, para que llueva, como rito de iniciación, de fecundidad etc. De este modo nuestros antepasados participaban en los ciclos de la vida y la naturaleza. La danza era necesaria para que acontecieran los ciclos naturales. Lo comunitario se asocia a sentirse parte del todo. Esa vida comunitaria tiene sentido de sobrevivencia, quien es expulsado perece. Hoy sabemos que todo está conectado, ya que somos parte de un sistema activo de relaciones en interacción. A su vez se producen desconexiones o conexiones que no advertimos ya que algunas se manifiestan ante nuestra percepción conciente y otras permanecen desconocidas funcionando a través de procesos constreñidos o aún no reconocidos concientemente. Esto es natural ya que las conexiones posibles son infinitas y nuestra atención es selectiva.

Lo mismo ocurre con el lenguaje. Una palabra tiene sentido dentro de una cadena asociativa, es decir dentro de un conjunto de palabras, más precisamente dentro de un lenguaje. Fuera de él, es solo un sonido. El *sentido de las cosas* es en tanto es parte de algo mayor. Un sujeto aislado, excluido, solitario, pierde su potencialidad. En cambio si participa de la vida grupal, se siente valorado, reconocido, visto. Y si además no es exigido ni criticado, sino aceptado en su derecho de ser y estar, puede intercambiar con el mundo. Esta es una forma de nutrición básica que ya describía Spitz (1969) al hablarnos de los infantes que se dejaban morir, aunque estaban bien alimentados, por falta de contacto humano. Sus necesidades como personas no estaban atendidas. Del mismo modo, los psicóticos fueron aislados, temidos, evitados, encerrados, maltratados a lo largo de la historia.

La DMT dentro del marco del hospital psiquiátrico, ofreció a los pacientes con perturbaciones profundas una posibilidad de ser entendidos, partiendo de su expresión emocionalmente congelada y su anhelo inconciente y profundo de contacto. Un pequeño movimiento bastaba para comenzar y la mirada y el movimiento de la danza terapeuta daban lugar a dosis homeopáticas de esperanza. De este modo *la vida volvía a los cuerpos*. Ese es el poder del movimiento y la participación. Quien ha disfrutado de la danza

o de un baile social ha tenido la experiencia del cambio de su humor y revitalización que produce bailar con otros. Como si el entusiasmo fuera en aumento a medida que la danza avanza.

La necesidad que todo humano tiene de contacto humano ha sido investigada y descrita desde la psicología del desarrollo hasta la neurociencia. Somos con otros. Estamos preconstituidos como seres sociales (Sacci, Sinay, 1989). El cerebro del neonato se desarrolla a través de la estimulación que implica la presencia y el interaccionar con los cuidadores. Las redes neuronales se activan en relación a este interaccionar por ese motivo se habla del cerebro como un órgano social (Schore, 2003). Del mismo modo que funcionan las neuronas conformando redes que se activan o desactivan, funcionan las redes sociales a través de conexiones, de coreografías intersubjetivas, de producción conjunta y coordinada.

Los humanos conformamos coreografías naturales grupales, algunas concientes y la mayoría inconcientes. Nos movemos con otros, tanto en función de los otros como de nuestras propias necesidades e intereses. Lo humano implica el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y ajena. La mayor prueba es la empatía frente al cachorro humano que necesita ser cuidado para sobrevivir. Esta capacidad es compartida con otros miembros de la escala zoológica pero adquiere su mayor intensidad en el hombre dado que nace prematuramente, necesitando de por lo menos dos años para auto valerse, caminar por su propia cuenta y requiere de muchos aprendizajes más para sobrevivir dentro del sistema cultural.

¿Cómo hacer para que nadie quede fuera? Es una pregunta que la humanidad no ha resuelto. Pero habitamos la misma casa o planeta a pesar de la diversidad de estados, culturas, territorios. Incluir o excluir son movimiento de nuestro repertorio, que no son buenos ni malos en sí mismos. La compasión es una de las características que más nos humaniza. Siempre que la entendamos como compartir nuestra pasión por la vida con otros. Por eso dentro de los valores y principios de la DMT se encuentra la inclusión, participación de todos y cada uno de los miembros de un grupo, respetando sus particularidades y diferencias, a la vez que se trabaja sobre los modos de convivir y conmovirse

con la experiencia ajena. Dado que se trata de una modalidad terapéutica, acepta las dificultades, impedimentos, bloqueos y conflictos que interfieren en la convivencia y trabaja con ellos a través del movimiento y la palabra con el fin de encontrar puntos de contacto o coincidencias a partir de las cuales se puedan negociar las diferencias, alcanzando la mayor confortabilidad posible de cada participante, con el objetivo de que el grupo sobreviva a los obstáculos. Casi como un laboratorio de la vida, pero con coordinadores especializados que disponen de recursos para crear un ambiente facilitador, propicio y adecuado a las necesidades grupales particulares. Un grupo terapéutico que comprenderá más empáticamente, desde un rol profesional, lo que tal vez aún no se puede dar en la vida cotidiana dada las demandas y recursos familiares y comunitarios limitados. Esa tarea puede llevar todas las sesiones de un proceso grupal en DMT, ya que muchas veces se requiere desandar lo andado para crear nuevos recursos de estar, ser y hacer con otros.

5. LA MENTE Y EL CUERPO SE AFECTAN RECÍPROCAMENTE

Con estas palabras “la mente y el cuerpo se afectan recíprocamente” las pioneras de la DMT tratan de explicar la potencialidad del movimiento corporal sobre los estados emocionales o psíquicos. En la actualidad, lo que las damas de la DMT postulan intuitivamente es integrado en diversas áreas y desarrollos del conocimiento contemporáneo.

El espíritu holístico se había perdido con la modernidad, que, en su afán de pura objetividad y búsqueda de certezas, disecciona y analiza, separando la mente del cuerpo, lo natural de lo cultural, lo individual de lo social, lo racional y lo emocional, lo subjetivo de lo objetivo. Esta separación se hace tan extrema que genera una oposición en la que sólo un aspecto de la polaridad tenía sentido, mientras que el otro es segregado, desconocido, postergado. Es así como la mente se hace puramente racional, y se desprende del

cuerpo, al punto de olvidarse de su origen encarnado. La razón pura, el intelecto, es coronado; mientras que la emoción toma el lugar de obstáculo para el conocimiento. La ciencia ambiciona dominar la naturaleza. Se instaura el dominio de la razón pura (Berman, 1990, 1992, en Fischman 2006). En un camino que pretende juntar lo separado, reintegrar la polaridad escindida, las danzaterapeutas intentan llenar de sentido los movimientos mecánicos del cuerpo concebido como máquina. Buscan reencontrarse con el cuerpo sensible, que conoce y recuerda. El cuerpo en movimiento. El cuerpo que danza su vida.

En la actualidad la teoría de la mente encarnada (*embodied-mind theory*) sostiene que el significado emerge de la experiencia del organismo en sus transacciones con el medio. Nuestros movimientos nos llevan a descubrir el entorno en base a nuestra estructura psicocorporal. Los significados emergen en la experiencia sensomotriz en un nivel preverbal y en relación con otros seres humanos (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Somos con otros, convalidándonos mutuamente (Sacci, Sinay, Fischman, 1989). Esta co-determinación se relaciona con el reconocimiento de los afectos y emociones como una forma básica de cognición y modo de afectación. Johnson (2007) sugiere que en las cualidades sentidas, imágenes, sentimientos y emociones se enraizan las estructuras abstractas de conformación de sentido. Plantea que nuestra carne y sangre, la estructura de nuestros huesos, el ritmo ancestral de nuestros órganos internos, el pulsar de nuestras emociones son quienes nos moldean dando significado a nuestro pensamiento (Johnson, 2007). Postula que no hay separación mente cuerpo, que el significado es un proceso corporal, que la racionalidad también lo es, que la imaginación está ligada a nuestros procesos corporales siendo una experiencia creativa transformadora. Sostiene que no hay libertad absoluta, que la razón y la emoción están intrincadamente entrelazadas, que la espiritualidad humana es encarnada (Johnson, 2007, en Koch & Fischman 2010).

Desde distintos campos surgen modelos que acuerdan con esta visión encarnada del sentido y la experiencia humana: el

cognitivismo (Maturana & Varela, 1984, 1991), la psicología cognitiva (Barsalou, 1999; Niedenthal, 2007), la lingüística (Lakoff & Johnson, 1980, 1999; Gibbs, 2005), fenomenología (Gallagher, 2005; Noë, 2004; Sheets-Johnstone, 1999, 2009, Thompson, 2007), la neurociencia (Damasio, 1999; Gallese, 2003; Iacoboni 1999), psicología del desarrollo (Lyons-Ruth, 1999; Stern, 1996, 2002; *Thelen & Smith 1994*; Koch, Fischman, 2010).

Varela, investigador en neurobiología junto a Maturana y Flores, proponen la *enacción*, una perspectiva que permite pensar la emergencia sincrónica del sujeto y el mundo. Varela (2002) enfatiza la “creciente convicción de que la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada, sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo” (Varela, Thompson y Rosch, 1997:33). El conocimiento es entendido como acción en el mundo y, por tanto, movimiento.

Consecuentemente es considerado en su naturaleza concreta, participante, encarnada, viva; referente de una *situacionalidad*. Lo concreto no es un paso hacia otra cosa; es cómo llegamos y dónde permanecemos. “El mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos. Esto es lo que implica la cognición entendida como enacción, ya que la acción connota el producir por medio de una manipulación concreta” (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 177).

Se entiende aquí que la DMT es una modalidad o un abordaje *enactivo* que tiene como trasfondo una teoría del conocimiento que implica que el cuerpo conoce a través de su acción y crea los mundos en que vive, a la vez que es afectado y transformado por su contexto (Fischman, 2006).

La visión de la DMT implica una perspectiva holística, un abordaje integral de la experiencia del movimiento humano. Contempla lo funcional, lo creativo, los significados subjetivos y los consensuados. Su especificidad, podría decirse, se relaciona con la emergencia del sentido en la experiencia sensorceptiva desde las unidades más elementales hasta la mayor complejidad.

Es allí donde lo concreto del cuerpo y lo aparentemente abstracto de los significados no se separan. El sentido de las cosas puede ser metafórico pero concretamente encarnado. La concepción de mente encarnada (*embodiment, embodiedmind*) sostenida desde distintas disciplinas es la que más se aproxima al nominar esta integridad del sentido en que la mente y el cuerpo son lo mismo.

6. EL ESPEJAMIENTO DEL MOVIMIENTO DE OTRO FACILITA LA COMPRENSIÓN. ACERCA DE LA EMPATÍA KINESTÉSICA

Los danzaterapeutas “*espejan*” o reflejan a través de su propio movimiento y palabra lo que perciben en el movimiento y en el cuerpo del paciente. Es un modo de interpretar aquello que el paciente está vivenciando o trata de comunicar. Chace llamó a este mecanismo “*empatía kinestésica*” o “*reflejo empático*”, y se ha convertido en un concepto central de la DMT (Levy, 1992; Sandel, Chaiklin y Lohn, 1993). Sin embargo, no fue Chace quien lo publicó en primer término, sino Miriam Berger quien lo utiliza por primera vez en 1956 en su artículo “The use of dance as a therapy for personality disturbances” (Bard College, 1956). Mary Whitehouse, danzaterapeuta de orientación Jungiana describe la *resonancia* como una forma de contratransferencia somática, que posibilita vibrar en una sintonía semejante a la del paciente, cuando se encuentra en la función de testigo de la experiencia de movimiento de un paciente. Stern (1997) describe el entonamiento afectivo, como una serie de conductas, que, a partir del apareamiento transmodal, da lugar al encuentro intersubjetivo que implica compartir estados afectivos. Quienes participan de la interacción toman elementos de la conducta manifiesta del otro, imitando, espejando, introduciendo “*imitaciones modificadoras*” que maximizan o minimizan ciertos aspectos de la conducta original, dando continuidad al proceso comunicativo-expresivo-emocional. El apareamiento se da por correspondencia entre la intensidad, la pauta temporal, la pauta espacial.

De manera intuitiva, las danzaterapeutas han descrito el fenómeno de empatizar a través de sus propios movimientos. Han hablado de espejar como forma de acercarse al otro. Esto se hace muy evidente en el tratamiento de pacientes autistas que presentan un altísimo grado de desconexión respecto de las relaciones humanas y la comunicación verbal. El abordaje de estos pacientes con DMT ha posibilitado penetrar en su mundo generando momentos de encuentro, puntos de contacto (Freeman, 1981, 1998). A partir de la imitación de mínimos detalles, comienza un diálogo en el que los cambios más imperceptibles en las cualidades del movimientos adquieren un carácter de comunicación, micro-comunicaciones, o comunicaciones elementales, en donde en un sistema rígidamente cerrado comienza a permeabilizarse, tolerando mínimas dosis de intercambio de información, la cual, por su cualidad, se percibe como manifestaciones de algo que se siente; aunque sólo sea el cansancio corporal por la repetición idéntica de un movimiento sostenido por largo tiempo.

En la investigación “La mejora de la capacidad empática en profesionales de la salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia” (Fischman, 2005) planteo que la comprensión empática implica momentos de encuentro, instantes de identidad con el otro, como encontrarse con un espejo, como también, se trata de percibir la diferencia. El encuentro o elementos en común encontrados al escanear y aparear la experiencia propia y del otro, implican momento de comunión, en los que se produce cierta indiferenciación de las subjetividades, en donde el yo y el otro son uno, luego se produce un momento de reconocimiento de las diferencias en el que los individuos se separan reconociendo la alteridad. Este mecanismo básico se complejiza infinitamente, dando lugar a las “*danzas interrelacionales*”. Hablamos de encuentros y desencuentros intersubjetivos en los que la sintonía y desentonamiento se manifiestan en distintos grados. La empatía kinestésica implica un alto grado de identificación y otro de diferenciación. En términos de teoría de conjuntos, una porción de intersección y una de autonomía. Esos puntos de encuentro o superposiciones son los que conectan, unen, reflejan

o resuenan. Las partes del conjunto autónomas representan las diferencias, la alteridad, la distancia, la separación, la propia subjetividad (Fischman, 2005).

El mapeo y el apareamiento de elementos comunes o similares en las experiencias de los sujetos participantes del proceso empático, conforman la base de lo que permite desentrañar la incógnita de la ecuación conformada, posibilitando la comprensión del elemento faltante a partir de los factores disponibles o conocidos y apareados.

De un modo similar opera la metáfora, concebida como emergente de la experiencia corporal. Seitz (2001) sostiene que la metáfora tiene fuertes bases biológicas y hasta posibles factores innatos. Sabiendo que la enacción, la transmodalidad y factores fisiognomónicos contribuyen al desarrollo de la metáfora, señala que los factores biológicos y corporales no han sido suficientemente subrayados. Postula que los procesos metaforizantes están en la base de la experiencia corporal y son precursores de operaciones cognitivas más complejas, como la metáfora poética, dispositivos retóricos musicales, variedades de analogías” (Fischman, 2005).

El concepto de “mente imitativa” (Meltzoff, 2002), los hallazgos acerca del funcionamiento de las *mirror neurons* o neuronas espejo, dan cuenta de las bases neurológicas de la intersubjetividad, así como de las raíces orgánicas de la empatía. Nuestra capacidad para comprender a otros, lejos de depender exclusivamente de factores cognitivos, habilidades intelectuales y lingüísticas, está enraizado en la naturaleza relacional de nuestras interacciones con el mundo. Una forma prerreflexiva para comprender a los otros individuos se basa en la fuerte identidad que nos liga como humanos. Compartimos con nuestros congéneres una multiplicidad de estados que incluyen acciones, sensaciones y emociones.

Gallese (2001) sostiene que es a través de esta diversidad compartida que se hacen posibles la comunicación, la comprensión intencional, nuestro reconocimiento de los otros como

nuestros semejantes. Iacobini (2005), plantea que las personas que imitan inconscientemente acciones y movimientos de otros en lugar de observarlos, tienden a desarrollar mayor nivel de empatía. Iacobini y su equipo (1999, 2005) buscan evidencia neurológica para este vínculo. Señalan que las regiones del cerebro importantes para la imitación no están en áreas emocionales. La investigación aparece en la reciente edición de *Proceedings of the National Academy of Sciences* (Iacobini y cols, 1999; Iacobini, 2005). En sus términos: “La implicación que podemos destacar es la siguiente: la forma en que entendemos las emociones de otras personas es estimulando en nuestro cerebro la misma actividad que desarrollamos cuando experimentamos estas emociones”, asevera Iacoboni (2005). Cuando las personas imitaron en lugar de observar, también hubo mayor actividad en el área cerebral de la ínsula. Esta región parece ser clave para transmitir la información entre las partes del cerebro que regulan la función motora y las que regulan las emociones. Son muchos los equipos que actualmente investigan sobre las neuronas espejo, trabajando interconectadamente, más precisamente nueve según cuenta Iacobini (2005). Evaluar cómo las personas actúan y mueven sus cuerpos y sus rostros, imitar los movimientos de los cuerpos y rostros de las personas posibilita sentir internamente lo que otras personas sienten. Éste es un punto de partida para evaluar y comprender la conducta humana, algo que las danza movimiento terapeutas sabían e implementaban.

7. AMPLIAR EL ESPECTRO DE CUALIDADES DE MOVIMIENTO FAVORECE DISPONER DE MAYORES RECURSOS PARA LA VIDA

La observación atenta y los instrumentos de evaluación por ellas creados, ha llevado a las DMTs a afirmar que en la patología los movimientos se manifiestan restringidos, limitados, rigidizados o hiperflexibles y sumamente inestables. La salud se asocia con movimiento grácil, orgánico, integrado, fluido, rico en posibilidades y

variaciones a la vez que estable y equilibrado. En otros términos podemos decir que la extrema fijeza y la extrema variabilidad en los movimientos se encuentran del lado de la patología, mientras que la flexibilidad, la plasticidad, el equilibrio y la riqueza de movimientos se encuentra en el lado de la salud. Quien se ve favorecido por contar con un repertorio amplio de movimientos, cuyas diferentes combinatorias constituyen un lenguaje rico y coherente de movimientos, dispone de recursos para moverse en la vida. Del mismo modo que hablamos de mecanismos de defensa saludables, también entendemos cuando se presentan limitados y estereotipados generando cuadros que ya han sido descriptos.

La misión de las DMTs es en primer término poner en movimiento, movilizar para sentir, vivenciar y conocer las posibilidades disponibles de movimiento con que cuenta el paciente. Tanto para la evaluación en intervención profesional como para que el sujeto sienta, perciba, accione con el objeto de que en algún momento tome conciencia de sus modos de moverse en el mundo. Insisto sobre esta secuencia “mover, percibir, sentir, conocer, tomar conciencia” dado que distintos individuos pueden ser alcanzados en los diferentes estados de su mente y conciencia corporal. En ocasiones basta con movilizar: mover las partes del cuerpo, en ese caso la acción misma produce una movilización de la energía y connota una sensación placentera o displacentera que también se manifiesta en reacciones corporales. Estos movimientos tienen eficacia simbólica, tienen valor de experiencia en sí mismos y no requieren de la palabra. Las cualidades del movimiento sentido son significativas en sí como experiencia. La intervención terapéutica se da en el movimiento mismo en el que el profesional de la DMT comparte la danza con el paciente. En otras ocasiones partiendo también del movimiento, se apela a invitar al paciente a que ponga su atención sobre las sensaciones y movimientos del cuerpo, ya sean micro-movimientos como el de la respiración o movimientos corporales más amplios. A partir de aquí se desarrollan experiencias de improvisación de movimiento que luego pueden graficarse o narrar en palabras, continuando con el diálogo ya entablado a través de lo no verbal, ligándolo ahora a la palabra.

En todos los casos subyace a la práctica de la DMT, el experimentar y conocer lo que está disponible, para luego ir ampliando las posibilidades de movimiento. Esto implica preguntarse, comparar, diferencias, discriminar, percibir sutilezas, conocer las preferencias personales de movimiento con que el paciente se siente cómodo, cuáles no están en su repertorio, y así muy gradualmente el paciente se anima a incursionar en nuevas combinatorias de cualidades de movimiento, tomando riesgos, saliendo de su área de confort, aventurándose, descubriendo y creando con su cuerpo nuevos patrones, nuevos modos de moverse. Por lo tanto la ampliación de los patrones de movimiento son un indicio del proceso y de los cambios en la relación consigo mismo, con los otros y en particular en la relación terapéutica, que es un laboratorio, cuyas condiciones de seguridad favorecen la libre exploración del mundo, del mismo modo que una criatura pequeña se aventura gateando, o separándose del piso y comenzando a caminar con el solo nuevo apoyo de sus propios pies.

Volviendo al planteo de Maturana y Varela acerca de que la condición de existencia humana implica la continua producción de nosotros mismos, en un proceso de quehaceres recursivos, por medio de los cuales nos reeditamos, conservando aspectos que permanecen invariantes, mientras que otros lo hacen como novedosas variaciones y algunos otros son desechados. Notamos la similitud con la perspectiva psicoanalítica acerca de la conformación de la identidad que plantea que, a partir de una huella primaria o prototípica -relativa a la experiencia de satisfacción temprana- se vuelve a intentar transitar por la huella impresa en el psiquismo, como por un molde o modelo que se busca recuperar; al que se desea retornar. Podemos reflexionar junto a Freud y a Nietzsche quienes plantean esta temática nominándolas “*compulsión a la repetición*” y “*eterno retorno*” respectivamente. En *Recuerdo repetición y elaboración* Freud plantea que el recuerdo da cuerpo a lo pasado, como es el caso de una narración o huella de lo acontecido allá y entonces; mientras que la repetición trata de lo presente, de lo que transcurre aquí y ahora pero un presente que es la máscara de un pasado que esconde las evidencias de sus raíces en lo que, de hecho, el sujeto hoy reitera. La repetición implica la memoria en

acto, incluyendo tanto lo pasado que se re-presenta como a su vez revela del presente que convoca a ese pasado. La elaboración, tercer término que presentamos siguiendo a Freud, ocurre en el presente trabajando lo pasado apuntando a lo futuro. La misma implica aquello que se está procesando; se trata de un trabajo psíquico que busca escapar a los automatismos de la compulsión a la repetición e implica un proceso cuyo desenlace es incierto; es construcción, motiva y produce cambio. El psicoanálisis propone repetir en la transferencia para llegar a recordar y elaborar. Es decir que el proceso psicoterapéutico implica que el paciente re-vive, repite, presenta su movimiento recursivo, para que sea visto, leído por un otro nuevo; el terapeuta, que con su sola presencia como testigo de lo que se manifiesta, facilita el darse cuenta recordando y poniendo en marcha la elaboración.

Repetición desde el comienzo de las cosas, desde el mismo origen del hombre. ¿Por qué repetir? Repetir conlleva la búsqueda de un placer, el encuentro con la experiencia mítica de satisfacción plena, el gozo. Pero repetimos aunque el gozo implique dolor. Esta necesidad o posibilidad humana tiene que ver con la identidad que necesitamos conservar imperiosamente. Maturana se pregunta ¿de qué querríamos desprendernos? ¿Qué queremos conservar? Las psicoterapias han invitado a los sujetos a desidentificarse para encontrar la pura subjetividad. Pero si eso fuera posible, ¿qué quedaría?

Malpartida (2003) opone al concepto de repetición freudiano, que implica un modo regresivo, propone la repetición como un modo creativo placentero que se manifiesta en el juego, el arte y la cultura encontrando una salida al concepto de repetición neurótica. Cuando alguien se instala en la repetición sugiere observar si ésta es una repetición creativa, productiva o destructiva. Sostiene que los artistas repiten símbolos, colores, escenas, afectos, temas. La búsqueda implica un sin número de repeticiones hasta dar forma. Estas repeticiones involucran similitud y novedad, “no podemos bañarnos dos veces en un mismo río” decía Heráclito. En cambio la repetición compulsiva contiene otra cualidad: una vuelta atrás, un movimiento catabólico. Conlleva futilidad. Tenemos entonces dos modos de la repetición, uno progresivo y otro regresivo.

El encuadre psicoterapéutico implica una repetición en sí mismo. Reencontrarse sesión tras sesión en un tiempo, espacio, y sujeto predefinido, (semejante, aunque no idéntico). Equiparable a los aspectos estables o invariantes en el marco de una investigación. Algo artificialmente delimitamos, definimos lo que intentaremos “controlar” para poder despejar el campo y ver en detalle las variaciones de lo que nos interesa conocer. No discutiré aquí el nivel de fijeza o estabilidad que puede considerarse. Solo daré por sentado que hay elementos más estables y que deseamos estabilizar para dar lugar a otros que puedan moverse libremente. Dentro de ese marco o encuadre los pacientes también hacen sus exploraciones que implican repeticiones y variaciones que no son buscadas sino encontradas. En este habitar de las sesiones de DMT aparecen movimientos nuevos o cualidades nuevas que enriquecen el repertorio y posibilitan el darse cuenta.

Inevitablemente repetimos en el placer y el goce tánático, pero también hay evolución, se produce el cambio, aunque mínimo, se presenta. El DT confía en que el contacto con el deseo profundo del paciente, o el reconocimiento de quién es el paciente sea cual fuera en la forma que se manifiesta, posibilita la novedad, lo inédito, que emerge en la libertad del proceso como un nuevo retoño transformado de lo que ya era. Estas ideas son presentadas para dar cuenta de la posibilidad y las limitaciones para el cambio. Nuestra firma, patrón personal de movimiento, es una marca indeleble: nadie puede ser otro. La DMT busca recobrar junto al paciente el valor de ser quien se es, de reconocerse a sí mismo y aceptarse, *recordando, repitiendo y elaborando*, y volviendo a *fluir* en esta vida que solo es progresiva aunque vaya en dirección a la muerte.

8. EL MOVIMIENTO, EL GESTO Y LA POSTURA INVOLUCRAN SIMBOLISMOS

Se ha atribuido al movimiento, la postura y el gesto el carácter de comunicación no verbal presimbólica. Podríamos decir presimbólica pero plena de sentido, tanto en proceso como en sí mismo.

Para intentar comprender este punto, partiremos del lenguaje verbal e iremos en forma regresiva a comprender el no verbal que está en la base de toda comunicación. Entendemos junto a Bartenieff (1980) que la expresión verbal implica metáforas de organización espacial, temporal, de peso y flujo, provenientes de la experiencia de movimiento y las cualidades de esfuerzo, como por ejemplo: “lo están presionando”, “lo derribaron”, “lo elevan”. Con ellas funcionamos en la vida cotidiana. Decimos entonces que el lenguaje verbal, un modo particular y muy refinado de movimiento, emerge de la experiencia sensomotora, casi como una clase de elaboración comunicativa que permite relatar experiencias pasadas o hablar de lo que no está presente. Esta afirmación se corresponde con la conceptualización de metáfora que presentan Lakoff y Johnson (1998) en su libro *Metáforas de la vida cotidiana*. La metáfora no es entendida como un asunto de lenguaje sino como un concepto más general y abarcativo de sucesos, actividades, ideas y emociones. El mundo fenoménico es comprendido, de acuerdo a esta perspectiva, a través de “*gestalts experienciales*” que organizan la experiencia en términos o conceptos metafóricamente derivados. Esta perspectiva involucra una visión kinestésica en la que la metáfora implica la habilidad de reconocer semejanzas a través de dominios sensoriales diferentes.

Esta capacidad parece haber evolucionado naturalmente en los primates humanos a través de la maduración de zonas transmodales en la corteza parietal (Geschwind, 1964). La metáfora supone la transferencia de propiedades a través de sistemas simbólicos. Un símbolo se refiere a una cosa usada para denotar o representar otra. Los símbolos incluyen, pero no están limitados al lenguaje, la música, los gestos, la pintura, la fotografía, la arquitectura, la danza. Más que eso, un sistema simbólico consiste en un esquema simbólico que reúne los requisitos de referencia correlativa o denotación. Este enfoque tiene gran afinidad con la perspectiva que reconoce a la metáfora como un modo generalizado de cognición (Lakoff y Johnson, 1980; Miall, 1979).

La DMT y el resto de las artes operan haciendo transferencias transmodales de un dominio sensorial de experiencia a

otro como forma de comprender la subjetividad en juego (Lakoff y Johnson, 1980). Las DMTs encuentran que cada sujeto manifiesta predilecciones respecto a las combinatorias de cualidades de movimiento con que se sienten más cómodos. Éstas, a su vez, encierran significados provenientes de experiencias previas que dejaron su impronta y modelaron el funcionamiento personal, dando lugar al carácter.

Atención, intención, decisión y expresión son fases de la preparación interior de una acción corporal que se expresa en el exterior. Esto llega a concretarse cuando a través del flujo del movimiento, el esfuerzo encuentra una forma definida de expresión en el cuerpo. Laban (1987) y Bartenieff (1980) hablan de afinidades simbólicas implícitas en los esfuerzos. La relación con el espacio implica poner atención, focalizar para poder ejercer algún control sobre éste. Quien domina el peso tiene intención, quien ajusta su relación con el tiempo ejerce su poder de decisión. La atención, intención y la decisión se actualizan cuando el cuarto factor, el flujo, posibilita su manifestación a través de una forma de expresión (Laban, 1987).

Espacio	Tiempo	Peso	Flujo
Atención	Decisión	Intención	Expresión

Las distintas Arte Terapias posibilitan la expresión a través de distintos lenguajes, que en su esencia son transmodalmente isomórficos, lo que nos permite bailar al oír una música, o ponerle cierta letra a una partitura. Las experiencias emocionales son la materia común y subyacente a todos los lenguajes, y las que posibilitan pasar de uno a otro decodificando lo que a veces parece inabordable.

CONCLUSIONES

Son muchas las puertas de entrada por la cuales aproximarse a la DMT. Presentamos solo algunas ideas acerca de conceptos que sustentan las prácticas terapéuticas, psicoterapéuticas, expresivos – creativas en DMT. No han sido abordados temas como la firma personal o *identidad de movimiento personal*, la concepción que describe el *moverse y ser movido* proveniente de la línea jungiana en DMT liderada por Mary Whitehouse, la idea de *partir de los aspectos disponibles* equivalente a trabajar desde la parte sana de la personalidad o las áreas libres de conflicto, para atender a las dificultades a medida que van emergiendo. La manifestación del *movimiento espontáneo* como facilitador de bienestar psicológico, la afirmación de que la *creación artística es un canal de sanación*, la valoración de la *experiencia por sobre la interpretación*, la *memoria corporal* a la que es posible acceder, son temas a tratar como parte de un marco teórico que justifique la práctica de la DMT.

A su vez queda ahondar estas perspectivas generales en su articulación con la práctica de DMT con grupos diversos, que imprimen características específicas dadas las necesidades particulares y características de poblacionales diversas. Algunas ya son abordadas como las personas con perturbaciones profundas (esquizofrenia, depresión, etc), trastornos alimentarios y de la imagen corporal, pacientes hospitalizados (cáncer, poliomelitis, etc), discapacidades físicas y mentales, neurosis, trabajo en la empresa, etc.

He presentado una visión de la DMT que considera al cuerpo como agente de conocimiento, como mente encarnada, en dónde la racionalidad emerge del cuerpo en movimiento y que a través de su acción conoce y crea o hace emerger los mundos subjetivos y los consensuadamente objetivos. Es desde este accionar, de la experiencia, de la vivencia del *movimiento sentido que se alcanzan los sentidos del movimiento*.

La DMT incluye como parte de sus recursos técnicos la exploración y la 7 conciencia del movimiento, el uso de patrones de tensión-relajación, patrones posturales-gestuales, espectro de cualidades del movimiento, modalidades de uso del espacio, uso de ritmos como ordenadores, condiciones facilitadoras del desarrollo

del movimiento espontáneo, danza creativa, improvisaciones de movimiento temáticas, movimiento corporal simbólico, coreografías grupales naturales, sensopercepción y técnicas respiratorias. Utiliza distintas músicas, sonidos y el silencio que entonan emocionalmente con los estados afectivos y las cualidades del movimiento.

La DMT considera que son nuevas vivencias psicocorporales relacionales las que amplían y modifican la experiencia. Guía a los individuos hacia lo transpersonal, encontrando al sujeto en su estado de ser, sin intencionalidad de modificación salvo la de posibilitar el despliegue o desenvolvimiento de lo que acontece, adoptando el danzaterapeuta, el rol de un observador participante que funciona como contexto para el desarrollo de nuevas vivencias emocionales, en un marco de respeto, no crítica y confianza en el proceso. La DMT actúa también como forma de aprendizaje de la regulación y modulación de las emociones. La emocionalidad inmersa en el movimiento es captada a través de la lectura o análisis del mismo, que se manifiesta a través de pautas de intensidad, flujo energético, ritmo, tiempo, espacio, peso o fuerza, sus rangos y sus combinatorias. Estas cualidades a su vez se aparean y enriquecen con otras auditivas equivalentes, mediante la implementación de estímulos sonoros como la música y la expresión verbal intersubjetiva.

La DMT implica un campo amplio propicio para la clínica, la investigación y la creatividad existencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartenieff, Irmgard. (1980). *Body Movement, Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Bateson; Birdwhistel; Goffman; Jackson; Scheffen; Sigman y Watzlawich. (1994). *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Berger, Miriam. (1972). "Bodily Experience and Expression of Emotion", *American Journal of Dance Therapy*, USA.
- Berman, M. (1990). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.

- Berman, M. (1992). *Cuerpo y Espíritu*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Berrol, Cynthia F. (1992). "The Neurophysiologic Basis of the Mind-Body Connection in Dance/Movement Therapy" en *American Journal of Dance Therapy*, volumen 14, USA.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la Expresión Corporal*. Barcelona: Ed. Gustavo Gilli.
- Condon, W. (1968). "Linguistic- Kinesic Research and Dance Therapy", *Journal of Amer. Dance Therapy Assoc.* Vol.1, n°1.
- Chodorow, J. (1997). *Encountering Jung. Active Imagination*, Princeton Pub. USA.
- Deleuze, G. (2004). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Fischman, D. (2006). *La mejora de la capacidad empática en profesionales de la Salud y la Educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia*, Disertación doctoral, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Fischman, D. (2008). "Relación terapéutica y empatía kinestésica" en S. Chaiklin, & H. Wengrower, *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Edición Gedisa.
- Fischman, D. (2009), "Therapeutic relationship and kinaesthetic empathy" en S. Chaiklin, & H. Wengrower (eds.). *The art and science of dance/movement therapy. Life is dance* (pp. 33-53). New York: Routledge.
- Fischman, D. (2011). *Empatía Encarnada*, Editorial Académica Española, Lambert Publishing Alemania.
- Fischman, Koch S. (2011). "An Embodied Enactive Approach to Dance/ Movement Therapy", *American Journal of Dance Movement Therapy* June 2011, Volume 33, Issue 1, pp 57-72.
- Freeman, W. C. (1998). "You're okay right where you are: Expressive movement in education", Unpublished doctoral dissertation, The Union Institute, Cincinnati, OH.
- Freeman, W. C. (1981). "Dance/Movement: Sculptures in Movement, Slow Motion Fighting" en *Arts Activities for the Handicapped*. Springfield, IL: Illinois State Board of Education. Freeman, W.C. (1981), "Training Activities in Dance/Movement" en *Arts Resource and Training Guide*, pp. 176-181. Washington, DC: National Committee, Arts for the Handicapped.
- Freud S. (1968). "Más Allá Del Principio del Placer" en *Obras completas*. (2000). Madrid: Alianza Editorial.
- Freud S. (1968), "Recuerdo, Repetición y Elaboración" en *Obras completas*, Alianza Editorial. Madrid 2000.

- Gallese, V. (2002), "The Roots of Empathy: the shared Manifold Hypothesis and Neural Basis of Intersubjectivity". *Psychopathology* 2003, 36: 171-180. Karger AG Basel.
- Gallese, Vittorio. "The 'shared manifold' hypothesis: from mirror neurons to social cognition" publicación del Dipartimento di Neuroscienze Università di Parma, Italia.
- Groddeck G. (1968). *El libro del ello*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Johnson, M. (1991). *El cuerpo en la mente*. Madrid: Ed. Rogar.
- Johnson, M. y Lakoff, G. (1998). *Metáforas de la vida Cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Laban, Rudolf. (1987). *El Dominio del Movimiento*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Lakoff, G. & M. Johnson. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Levy, F. (1992). *Dance Movement Therapy a healing Art*, New York: Ed. National Dance Association, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Lowen, A. (1990). *La Depresión y en cuerpo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Lowen, A. (1991). *Bioenergética*. México D. F.: Ed. Diana.
- Malpartida, D. (2003). *El placer de la repetición*. Rev. Actualidad Psicológica, Julio del 2003 N° 15 Santiago de Chile.
- Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*, Comunicaciones Noreste Ltda.
- Meltzoff, A. (2002), *The Imitative Mind. Development, Evolution and Brain Bases*. Santiago de Chile: Cambridge University Press. London.
- Sacchi, D. C. Sinay y D. Fischman. (1989). *Concepción Psicoanalítica Ampliada*. Conf. Asociación Esc. Argentina de Psicoterapia para Graduados. 18.10.1989.
- Paciuk, S. (2007). *Recordar, repetir, elaborar: fondo de la memoria*, Revista Uruguaya de Psicoanálisis; N105, pp. 192 – 212.
- Pennebaker (Ed.). *Emotional, disclosure and health*. Washington: APA.

- Seitz, J. (2001). *The Biological and Bodily Basis of Metaphor*. City University of New York, USA www.york.cuny.edu/seitz/biologicalbasis.htm
- Stern, D. (1996). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality*. New York: Oxford University Press.
- Varela, F. (2002). *Conocer*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Varela, F., Thompson, E. Y Eleonor Rosch, (1997). *De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Varela, Francisco J.; & Maturana, Humberto R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Varela, Francisco J.; Maturana, Humberto R.; & Uribe, R. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. Biosystems.
- Winnicott, D. (1979). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Laia.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Whitehouse, M. J. Adler and J.Chodorow. (1999). *Authentic Movement*, J.K.P.London.
- Whitehouse, M. J. (1999). "Creative Expression in Physical Movement is Lenguaje without words", en *Authentic Movement*, J.K.P.London.



DANZA MOVIMIENTO TERAPIA. ESPACIO PARA EL JUEGO

*Marcela Baez**

[*]
Psicóloga y Danza
terapeuta del Servicio
de Psiquiatría del
Hospital Italiano (CABA)
desde 1989. Presidente
de AADT (2005/2007).
Docente en Maestría
y Esp. en DMT, IUNA
y en posgrado de la
Universidad CAECE y
en el Centro Argentino
de Psicodrama
Psicoanalítico.

“La capacidad para formar imágenes y usarlas de manera construc-
tiva, por combinación en nuevas figuras, depende -a diferencia de los
sueños o fantasías- de la capacidad del individuo para confiar”.

Fred Plaut (1966) citado por Winnicott (1971)

INTRODUCCIÓN

Todas las personas, partiendo de una serie de movimientos que formarán parte de una secuencia, podemos desarrollar una danza personal y propia, sin necesidad de ser bailarines ni de tener experiencia en la danza como arte. En Danza Movimiento Terapia (DMT) el abordaje psicoterapéutico a través del movimiento no requiere un aprendizaje técnico o coreográfico. Por el contrario, se plantea como un camino en el que se abre un espacio de comunicación e intercambio, donde será posible desarrollar experiencias individuales y grupales a través del lenguaje no-verbal. En este artículo pondré en relación conceptos propios de esta disciplina (como Interrelación Terapéutica y Empatía Kinestésica) con otros provenientes del Psicoanálisis, para abordar la sesión de DMT como un espacio potencial de juego donde ese intercambio es posible, llegando a un nivel de profunda comprensión entre los integrantes del grupo, y entre ellos y el coordinador. Para ejemplificarlo me referiré a una sesión de DMT llevada a cabo con pacientes psiquiátricos.

LOS RECURSOS TEÓRICOS EN DMT

En DMT hablamos de Interrelación Terapéutica al referirnos a la posibilidad de involucrarnos con el paciente en una relación de movimiento, a través de la cual se puede reflejar una modalidad de comunicación y aceptación desde un nivel de lenguaje no verbal. Este concepto es considerado la contribución más revolucionaria de la disciplina. En íntima relación con el mismo, funciona el recurso de Empatía Kinestésica, aporte de Marian Chace, quien a través de la música y la danza logró establecer una comunicación no verbal (un intercambio con pacientes que no respondían al lenguaje verbal). Esto fue posible gracias a un conocimiento y conexión en un nivel emocional, a través de los movimientos de los pacientes: según su criterio estos movimientos constituían su expresión emocional, y les respondía con movimientos y gestos propios, al tiempo que incorporaba en ellos el contenido emocional del comportamiento del paciente. Experimentar los movimientos del paciente en su propio cuerpo permitía una interacción con movimientos similares (Chaiklin & Schmais, 1993). Es a esta modalidad de observación y comunicación que denominó Empatía Kinestésica.

LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA EMOCIONAL

Antes de iniciar el movimiento, la observación es la primera función del coordinador de DMT. Captar el clima emocional en que se encuentran los pacientes nos permite hacer propuestas de movimiento desde un lugar de profunda comprensión y, de esa manera, facilitar el despliegue de sus necesidades. Esto hace que cada encuentro sea único, y la actitud de observación entra en juego desde el inicio de la sesión de DMT. Al trabajar con un grupo de adolescentes o adultos, en general nos reunimos en una ronda o círculo, en el que se abre un espacio y tiempo de conversación entre todos los integrantes. Es una charla informal, en la que pueden surgir comentarios acerca del estado emocional

o corporal en ese momento, por ejemplo molestias en el cuerpo, dolores o alguna sensación perturbadora.

Llamo a esta charla inicial “caldeamiento verbal” porque en ella los pacientes pueden percibir que su actividad principal es un intercambio verbal. Sin embargo, en esta etapa, recibo información no sólo en ese nivel sino principalmente a través de manifestaciones no verbales, en las que también pueden percibirse sus necesidades.

Con el material que surge en ese primer momento podemos trabajar durante toda la sesión, ya que esta manera de iniciar la actividad permite conocer el estado emocional de cada integrante, así como el clima emocional del grupo. La propuesta de movimiento para la entrada en calor permite ahondar en el acercamiento a esos estados emocionales. Por lo tanto, la propuesta estará vinculada con las observaciones realizadas durante el “caldeamiento verbal”.

EL MOVIMIENTO Y EL JUEGO

Donald Winnicott en algunas ocasiones proponía a sus pacientes un juego que denominó “*Squiggle game*”, que consiste en realizar un dibujo entre el terapeuta y el paciente: uno traza una línea en un papel, luego el otro traza otra línea a continuación de la primera en el mismo papel y así, sucesivamente, conforman un dibujo.

Considero posible trasladar el concepto de intercambio que encierra la experiencia del “*Squiggle game*” (juego de garabatos) utilizada por Winnicott (1958) en el tratamiento con niños a la experiencia de la Danza Movimiento Terapia, pudiendo denominarla “*Squiggle dance*”. Es un juego de movimiento en el que uno empieza, luego es el turno del otro y, luego, vuelve a intervenir el primero, así sucesivamente para ir desarrollando un juego de danza/movimiento en donde la finalidad no es imponerse el uno al otro, ni tratar de superar marcas o puntajes, sino “un juego para buscar juntos lo que ignoramos” (Pontalis, 1978: 73).

En el “*Squiggle game*” hay una profunda concepción del intercambio entre dos personas que juegan juntas, concepción

que Winnicott tiene también en relación con la psicoterapia: “la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: La del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas” (Winnicott, 1971: 61).

La obra del psicoanalista Donald Winnicott explica el desarrollo emocional primitivo y los procesos que llevan al desarrollo psíquico y a la personalización. Considera que los seres humanos llegamos a un mundo de relaciones interpersonales y ambientales que van a tener fundamental importancia e implicancia en la organización y desarrollo de la vida psíquica.

Según este autor, entre el individuo y el ambiente existe un espacio potencial en donde se ubica la experiencia cultural o “Juego”, la manera en que cada ser humano pueda utilizar ese espacio dependerá de las experiencias vitales de los primeros momentos de su existencia.

La misma perspectiva considera que en las etapas tempranas se establecen las bases de la salud y la enfermedad. Si en los inicios de la vida del ser humano, su desarrollo no fue favorecido debido a fallas en la adaptación del medio ambiente a sus necesidades, éstas permanecerán a la espera de poder, en un nuevo vínculo reparador (a veces el de la psicoterapia), desplegarse y evolucionar en un ambiente propicio y facilitador del desarrollo.

La psicoterapia con abordaje a través de la danza (DMT) puede propiciar, de acuerdo a nuestra disposición, un medio ambiente favorecedor del desarrollo psíquico, en el cual conocer las necesidades emocionales que se están planteando en el momento del encuentro psicoterapéutico individual o grupal y generar un espacio de intercambio y búsqueda conjunta, una modalidad de comunicación.

LOS NIVELES DE LENGUAJE

Michael Balint (1993) habla de la existencia de dos niveles de lenguaje, para lograr un diálogo es necesario que el terapeuta se exprese en el nivel en que se encuentra el paciente. Por ello, la

función del DM Terapeuta es reaccionar a los movimientos y expresiones de todos los pacientes para que se logre construir la sesión en forma grupal. De esta forma, se cuenta con la valiosa posibilidad de dialogar en el mismo nivel de lenguaje: el gesto, el movimiento, la actitud. Es desde estas posiciones que, como danzaterapeuta, intervengo en la relación con los pacientes, como señala Panhofer: “el danzaterapeuta debía desarrollar la habilidad para empezar a trabajar desde donde el paciente se encontrara, tanto a nivel emocional y cognitivo como físico para que la intervención fuera lo más productiva posible” (2005: 66).

Es este diálogo el que permite la comprensión de lo que el paciente quiere comunicar a través del lenguaje no-verbal, ya que posibilita una experiencia similar a la existencia subjetiva del paciente, es decir un conocimiento empático de su mundo emocional. A través del mismo los participantes tienen la experiencia, sin usar las palabras, de que se produjo el intercambio.

Como ya señalé, empatizar kinestésicamente implica “entonar con” y reflejar las cualidades de movimiento del paciente, sus ritmos y fraseos. De la misma forma que en el “*Squiggle game*” de Winnicott, ligar un gesto del paciente con un gesto del danzaterapeuta expresa una cualidad de “estar con”.

La sesión de DMT puede brindarse como un lugar para el juego, ésto sería generar un “espacio potencial”, en el que toda la experiencia de la sesión, compartida por pacientes y terapeuta, es la experiencia cultural del juego. Como señala Winnicott (1971):

(...) lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia y, por último, el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás” (1971: 65).

Para lograr ese espacio conjunto de danza/juego/comunicación, lo central en el desarrollo de la sesión de DMT está en establecer vínculos o modalidades no verbales de acuerdo a las

manifestaciones de los integrantes del grupo, para poder percibir el estado emocional y nivel de lenguaje de cada paciente individualmente o del grupo.

Hacia el final de la sesión, el espacio de juego e intercambio se irá cerrando para dar lugar al círculo del inicio y los participantes podrán comentar su experiencia.

VIÑETA DE UNA SESIÓN DE DMT

“Todo lo físico se elabora en forma imaginativa,
se lo inviste de una calidad de ‘la primera vez que ocurre’”
(Winnicott, 1971: 136).

En la sesión que voy a relatar participan pacientes psiquiátricos con diversas patologías:

Alberto: Trastorno Depresivo.

Manuel: Demencia.

Norberto, Carolina, Alejandra, Miriam: Trastorno de Personalidad.

Leandro: Esquizofrenia.

Lautaro: Trastorno bipolar.

Al inicio de la sesión, algunos pacientes aún están en sus habitaciones y otros en diferentes puntos de la sala, por lo que debo dedicar un lapso de tiempo a invitarlos a participar. Incluso una vez reunidos, el grupo continúa disperso: Lautaro estaba muy desorganizado debido a que hacía pocas horas que había ingresado a la internación, pero estaba tranquilo esta semana e intentando hacer “buena letra”; Manuel, Miriam y Alejandra mostraban gran interés en la sesión de DMT (Manuel y Miriam ya habían estado presentes en otras sesiones, Alejandra conocía algo a través de lo que le habían comentado sus compañeros); Norberto se mostraba interesado aunque con actitud desafiante, postura similar a la de Alberto, aunque este último en menor medida; Carolina con actitud resistente y desinteresada.

Al iniciarse la reunión, todos se ubican sentados en una ronda de sillas. Carolina está replegada en su silla con los pies sobre la misma, abrazando sus piernas y reforzando su negativa, postura que caracterizaba su participación en la sesión desde siempre.

En los comentarios iniciales, algunos pacientes señalan los beneficios que la actividad les aporta y su necesidad de ella. Otros pacientes están preocupados por la ausencia de Leandro y otros permanecen en silencio.

Comenzamos a trabajar en círculo. Carolina y Manuel permanecen sentados mientras otros prefieren estar de pie. La propuesta es realizar movimientos que propician la entrada en calor, o el conocer el estado del cuerpo.

A los pocos minutos Leandro ingresa a la sesión con una actitud estereotipada y exagerada de su estado, movimientos interrumpidos, rápidos, agitado, como el gesto de acomodarse el pelo con las manos.

Su ingreso a la sesión hace que todos dirijan sus miradas hacia él, que se sienta y comienza a moverse desde la silla. Aunque los demás participantes están interesados y quieren continuar con los primeros movimientos, la conducta de Leandro los distrae o los atrae hacia él. Leandro inicia un movimiento con el que lleva su mano al pecho, toca un crucifijo que tiene colgado, hace con sus manos el gesto de rezar y luego hace el movimiento y el gesto de arrojarles algo a Alberto y a Norberto. Ellos no saben cómo responderle, quieren mostrarse cuidadosos, respetuosos y colaboradores en la sesión con mis propuestas y, al mismo tiempo, les divierte lo que ven en Leandro: se supone que él “es más desinhibido” que ellos. Otros también miran lo que hace Leandro y observan mi actitud como queriendo descubrir si autorizo o no la propuesta de él. Espero unos minutos para ver cómo se desarrolla la comunicación entre ellos (Alberto, Leandro y Norberto): ésta se interrumpe, el resto del grupo continúa intentando los movimientos del inicio, aunque el foco de atención está puesto en Leandro que vuelve a intentar con su propuesta hacer el movimiento de pasar con las manos algo a alguien, de arrojarle algo a sus compañeros, pero ellos no lo toman, ni lo devuelven, no lo pasan a otro.

Entonces Leandro vuelve a intentarlo, arroja algo, ahora dirigiéndolo a mí, se parece a una pelota, lo tomo y se lo paso a otro. Mi intervención puede significar para el grupo que ahora el juego ha sido “autorizado” por mí, y cada uno de los integrantes se decide a ir tomándolo y pasándolo.

Aparecen entonces pelotas de todos los tamaños, de *tenis*, de *golf*, que rebotan, bolitas que van por el piso, Alejandra (estudiante de la carrera de Arte), la pasa por su cuerpo como si fuera una gimnasta, algunas pelotas son muy grandes y pesadas, entonces, se necesitan dos personas o tres para llevarlas, así es como se achican las distancias entre ellos y se acercan y trabajan entre varios para trasladarlas y juntos arrojarlas.

Leandro se acerca a Carolina que continúa sentada y replegada en la silla, en la misma posición en que ha permanecido desde el inicio, dejando así bien en claro que esa será su modalidad de participación. Ella no responde a las invitaciones de él, que le ofrece algo con sus manos, hasta que Leandro hace un nuevo intento pasándole imaginariamente algo desde la cabeza de Carolina recorriendo el cuerpo de ella hacia abajo, sin tocarla, y luego desde abajo hacia arriba. Después de esto, Carolina toma parte en el juego en esa única oportunidad, arrojándole la pelota a otro y luego rápidamente retoma su modo de participación, vuelve a su actitud de observar replegada desde la silla y resistirse activamente a toda propuesta.

El último que tiene la pelota me la pasa y se cierra el juego, guardo la pelota imaginaria en mi bolsillo. Se cruzan miradas y sonrisas.

Nos reunimos para los comentarios del final de la sesión, para lo cual volvemos a la ronda de las sillas:

Alberto, Norberto y Lautaro comentan: “fue una buena experiencia, es la primera vez que participamos todos y no nos aburrimos”. Manuel comparte recuerdos de juegos de su infancia y otros que jugaba con sus nietos. Miriam y Alejandra se refieren a la posibilidad de ser creativos. Carolina y Leandro no hacen comentarios. Le comento a él que tomé su propuesta para trabajar. Él levanta las cejas, me hace pensar en que está sorprendido.

En cuanto a la sesión y su desarrollo hago una mirada, por un lado al proceso grupal y, entonces, veo cómo fue transitando el grupo desde su inicio de desorganización y dispersión a un momento de organización alcanzado a través de la propia actividad. Por otro lado, en el proceso individual, cada uno de los participantes tuvo además su propio recorrido. Leandro vivió la posibilidad de que aspectos suyos sean incluidos y no rechazados (por “locos”), sin tener que ser modificados, ser incluido con lo que le pertenece, con lo que es. Al mismo tiempo, él manifiesta ese respeto y aceptación hacia Carolina, con quien mostró interés pero con la prudente distancia que ella requiere. Manuel tuvo la posibilidad de recordar, siendo alguien que está perdiendo su memoria y sus capacidades motrices. Carolina se permitió salir por un instante aunque sea, de su postura rígida y resistente, probar otra alternativa sin que su mundo se venga abajo.

En un principio, me parecía que sería muy difícil organizar al grupo para desarrollar la actividad pero, en el transcurso de la sesión, pude observar que la actividad misma promueve la organización en cada uno de ellos y, por lo tanto, del grupo.

La propuesta es tomar lo que traen los participantes, aún cuando ellos mismos consideren que no será aceptado, incluir lo que ellos proponen para integrar al grupo y a cada uno, material que tal vez en otras circunstancias vividas por los mismos pacientes podría ser dejado de lado por ser: lo raro, lo diferente, la locura, lo exagerado. Al finalizar guardando la pelota en mi bolsillo, acepto quedarme con lo que los pacientes ofrecen.

CONCLUSIONES

En el transcurso de la sesión que considero espacio para el juego, se desarrolla una danza/ juego durante la cual:

- Se esperan, se acompañan, se observan.
- Se respetan, se ayudan.
- Se siguen, generan opciones nuevas.

- Se sorprenden, se ríen, se incluyen.
- Construyen juntos, comparten.

A través de la interrelación terapéutica, la empatía y el entonamiento facilitado por mí en el inicio, continuado y desarrollado a través de la participación de cada uno de los integrantes del grupo se favoreció el intercambio y búsqueda entre personas que danzan/ juegan juntas.

En este juego, aparece un claro pedido de autorización para desplegar las necesidades, entre las cuales está la necesidad de garantía de seguridad para poder manifestarse. La autorización para que se muestren y la garantía de seguridad son aportadas por mí en el mismo lenguaje en que ellos hacen la propuesta. Esta aceptación permitió la comunicación no-verbal entre los integrantes, cada uno con su propia modalidad y respetando la de los demás, cada uno responde con lo que tiene y puede y donde también está el permiso para volver al estado propio, del inicio.

Al utilizar el recurso de la comunicación no-verbal se pone en evidencia que la posibilidad de expresión depende de la confianza que se tenga en el otro. Por ello, propiciar un ambiente confiable es función del DMTerapeuta. De esta forma, con la experiencia reiterada en la sesión, los participantes podrán desarrollar una danza personal y propia relacionada con la experiencia cultural de la cual han sido parte y, a través de la cual, pueden expresarse. En este contexto la DMT da lugar al asombro, a la posibilidad de descubrimiento y a la experiencia de “la primera vez que ocurre”.

La predisposición de los pacientes me permitió sostener las experiencias de una modalidad de comunicación de profundo y genuino intercambio interpersonal. Modalidad que considero un fundamento básico para desarrollar espacios de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Balint, M. (1993). *La falta básica*. Barcelona: Paidós.
- Chaiklin S. & Schmais C. (1993). The Chace approach to dance therapy.
En Sandel, S., Chaiklin, S. & Lohn, A. (Eds.) *Foundations of Dance/ Movement Therapy: The Life and Work of Marian Chace*. Columbia, MD: American Dance Therapy Association.
- Nemirovsky, C. (2007). *Winnicott y Kohut*. Buenos Aires: Grama.
- Panhofer, H. (2005). *El cuerpo en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1958). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1965). *El proceso de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D; Green, A. & Manoni, O. (1978). *Donald W. Winnicott*. Buenos Aires: Trieb.



APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL MOVIMIENTO EN DMT DESDE LOS ESTUDIOS DE INTERACCIÓN SOCIAL

*Patricia Celis Banegas**

[*]
Antropóloga. Especialista en Comunicación no verbal y Antropología del consumo. Co-dirige la línea de investigación "Patrones de Movimiento e Interacción Social" en la Maestría en Danza Movimiento Terapia (IUNA). Profesora de la Universidad Nacional de La Plata, del Instituto Universitario Nacional del Arte, entre otros.

La Danza Movimiento Terapia y la Comunicación no verbal tienen como bases de análisis y reflexión al cuerpo en movimiento, a las expresiones no verbales y los patrones de movimiento como, por ejemplo, el gesto, la postura, la danza, el baile y la actividad física, entre otras formas.

La *comunicación no verbal* aporta formas específicas de comprender el movimiento teniendo en cuenta los contextos culturales en los que se actualizan y resignifican.

El movimiento es el medio de la expresión humana. El hombre se mueve desde diferentes anclajes de significación. Las diferentes situaciones y contextos cotidianos cogenen patrones de movimiento que también se enraizan en el grupo etario, el género, el nivel sociocultural, la adscripción religiosa, las formas de la moral, etcétera.

La conjugación de patrones de movimiento, junto a las transformaciones posibles dentro de cada cultura, permite investigar, intervenir y proponer herramientas de intervención desde DMT y atender cuestiones de contextos culturales específicos.

Siguiendo a Fischman, para la DMT el movimiento corporal refleja estados emocionales internos y los cambios en el movimiento conducen a modificaciones en lo psicológico, promoviendo bienestar y desarrollo.

La Danza Movimiento Terapia apunta a la comprensión de la subjetividad, a través de la exploración del movimiento corporal, ligado a la reflexión consciente. Utiliza el entonamiento

afectivo y la comprensión empática como forma de entrar en el mundo del sujeto, al que se puede acceder a través de la comunicación verbal y no verbal.

La *comunicación no verbal* viene a aportar, al estudio de los patrones de movimiento, un contexto mayor de entendimiento situado en la idea de un cuerpo socialmente construido, limitado y amplificado -a la vez- por la cultura.

La *comunicación no verbal* encuentra sentido allí donde la interacción humana está presente. Se denomina interacción social a todo proceso en el cual los seres humanos se comunican e influyen mutuamente (O'Sullivan, 1997). Esto se funda en el intercambio y reformulación de sentidos, verbales y no verbales, a nivel social.

En toda interacción se ponen en juego procesos intersubjetivos anclados en redes de significación mayores (como lo son la cultura, el grupo social de pertenencia, el género y la edad, etc.) que complejizan el lugar de la persona en el mundo social (Argyle, 1983). Por ejemplo, el aprendizaje, las formas de cuidado, la expresión de las emociones -entre otros comportamientos humanos- están mediados por el contexto social en el cual cobran sentido.

La noción de interacción humana está íntimamente relacionada al concepto de comunicación, que se define como un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento en relación con la palabra, la mirada, el gesto, el contacto y el uso del espacio interindividual. La comunicación funciona de modo recursivo, en el sentido en que los seres humanos, al interactuar, modifican sus acciones futuras en función de otros.

La mayoría de la comunicación humana se organiza en torno a vías no lingüísticas y cada cultura, género, edad, expresa modalidades de comunicación compartidas y aprendidas en una sociedad. El cuerpo desarrolla un rol decisivo en las formas de comunicación. Knapp (1985) considera que, en la comunicación humana, el tipo de información generada a través del cuerpo es superior a lo forjado desde la palabra e incluye diferentes formas de abordaje y análisis de acuerdo a las modalidades de intervención del cuerpo.

Si consideramos que el encuentro terapéutico en DMT puede ser entendido como un tipo de interacción, asumimos que podemos

enriquecer las descripciones de los patrones de movimiento desde una perspectiva cultural, enraizada en una concepción multidimensional de persona, conceptualizada con un ser bio-psico-social.

ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN HUMANA

Los estudios de interacción humana han sido enfocados desde diversas perspectivas que incluyen cuerpos de conocimientos incluidos dentro de conocimientos antropológicos, sociológicos y psicológicos y psiquiátricos. En el presente informe se trabajará con cuatro marcos teóricos diferentes, aunque complementarios: fenomenología social, interaccionismo simbólico, enfoque interaccional o sistémico, etnografía de la comunicación. De estos desarrollos serán sólo mencionados los aspectos relevantes a la presente investigación.

La *fenomenología social* es un término que Ronald Laing define como un paso obligado en el estudio de las relaciones humanas que establece una diferenciación entre dos tipos de información útiles a esta materia: por una parte, los comportamientos que pueden observarse; por otra, la experiencia, es decir, lo que cada uno experimenta por sí mismo. Según Laing no existe la posibilidad de acceder directamente a la experiencia de otro pero el comportamiento del otro es objeto de la experiencia (lo observo de una cierta manera y le atribuyo uno u otro significado) y viceversa.

La intersubjetividad resulta de la interacción entre comportamientos y experiencia (la experiencia que cada uno tiene del comportamiento del otro). Su campo es la interexperiencia:

El comportamiento es una función de la experiencia y la experiencia y el comportamiento están siempre relacionados con algo o alguna cosa diferente del “Yo” (Laing, 1977: 22).

Hay que ser consciente de que no existe ningún acceso inmediato a la experiencia del otro (si no es lo que él mismo pueda expresar). No se puede ver o entender por los ojos y los oídos del otro.

Siguiendo con Laing:

Todo lo que uno “capta”, “siente”, “intuye”, etc., del otro vincula la inferencia de la propia experiencia del otro con la experiencia de éste de uno mismo. Esto presupone que las acciones del otro son de algún modo una función de su experiencia tal como sé que sucede con las mías. Sólo con base en este presupuesto, no importa lo correcto que pueda ser, es posible arriesgarnos a hacer inferencias sobre la experiencia del otro desde nuestra perspectiva de sus acciones. Las inferencias que llevamos a cabo sobre la experiencia del otro desde nuestras percepciones directas e inmediatas de sus acciones constituyen una clase de actos de atribución (Laing, 1982b: 31).

Según este autor, no se puede tener una idea de la experiencia del otro más que a partir de sus comportamientos y de su testimonio, lo que permite una cierta deducción de la experiencia que él tiene de sí mismo. Las relaciones interpersonales son fenómenos compartidos; no obstante, la experiencia que cada uno tiene de estos fenómenos es diferente, ya que cada individuo vive, en universos particulares; los cuales representan para cada uno su realidad.

Para Laing (1983) se distinguen habitualmente varios géneros de experiencia: interior y exterior; real e irreal; llena y vacía; significativa o fútil; privada o pública. Pero todas estas modalidades no son inteligibles más que cuando se considera al individuo en situación y sobre todo en la red de relaciones que él mantiene con los otros individuos (red constituida por la forma en que percibe a los demás y se conduce ante ellos y éstos lo perciben y actúan en relación con él).

Para analizar la relación intersubjetiva, Laing se basa en un cierto número de herramientas conceptuales como son la confirmación, desconfirmación y pseudoconfirmación, son estos procesos desarrollados por los participantes de una interacción que permiten modular la percepción de sí-mismo.

El *interaccionismo simbólico* es un enfoque sociológico y psicológico social que alcanzó su desarrollo fundamentalmente en Estados Unidos bajo la influencia de los filósofos pragmatistas, en especial

William James y John Dewey. Si bien existen unas cuantas variantes del pensamiento interaccionista, Herbert Blumer (1992) resume sus elementos esenciales en tres postulados básicos:

a) Los seres humanos actúan con respecto a las cosas sobre la base de los significados que tienen para ellos.

b) El significado de tales cosas deriva o proviene de la interacción social que cada sujeto mantiene con sus semejantes.

c) Estos significados son manejados y modificados a través de un proceso interpretativo utilizado por la persona en su abordaje del mundo.

Para esta corriente de pensamiento, los hombres son seres sociales que viven una existencia grupal. Los símbolos verbales y no verbales son la clave para comprender la vida humana. Los símbolos, especialmente el lenguaje, permiten a los individuos comunicarse entre sí (comunicación interindividual) y, de este modo, establecen una “unidad”, en la cual emisor y receptor quedan “conectados” con respecto a un mensaje particular. Sobre la base de esa información compartida pueden proceder a modelar mutuamente sus acciones.

Siguiendo a Vander Zanden (1995) los miembros de esta corriente afirman que el significado no es algo inherente a las personas y objetos, sino que es asignado por el perceptor. Por consiguiente, los individuos deben interpretar el mundo que los rodea. Los símbolos permiten el desarrollo de diálogos internos ya que funcionan como importantes vehículos del pensamiento (comunicación intraindividual). A través de la manipulación interna de símbolos se definen conductas y situaciones con un significado establecido por los interactuantes.

En el curso de una interacción permanente se construyen comprensiones o definiciones compartidas de la situación, las cuales indican qué se debe esperar de los demás y qué pueden ellos esperar de los otros. Además, se desarrollan roles mediante los cuales se clasifican mentalmente a las personas en términos de sus atributos comunes, sus conductas semejantes, o las reacciones similares que los demás tienen frente a ellos. Al actuar así, se resume o sintetiza una gama de comportamientos posibles y se especifica quién hace determinadas cosas, cuándo y dónde las hace.

En este sentido, señala Vander Zanden, los interaccionistas simbólicos rechazan la idea de que las personas reaccionan de manera automática y mecánica frente a determinados estímulos. Los individuos construyen creativamente sus actos de acuerdo con los significados que le atribuyen a una situación.

Desde la psicología social, G. H. Mead (1982), uno de los primeros en desarrollar esta problemática de forma sistemática, indicó que la interacción está en el centro de todo fenómeno social.

Para Mead el sí mismo -la conciencia de sí mismo- se constituye progresivamente. El individuo se experimenta a sí mismo como tal no directamente sino sólo adoptando el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Es en el proceso de comunicación social donde se elabora la conciencia de sí mismo y sus diversas facetas reflejan distintos aspectos del proceso social (y sobre todo la diversidad de los roles sociales).

Este autor postula que en la sociedad humana, la interacción está mediatizada por los símbolos significativos. No existe simplemente un lazo automático entre el estímulo y la respuesta sino también la interiorización y anticipación del individuo de la conducta de los demás (que lo llevan a regular su propia conducta). Esta operación es posible debido a que el símbolo supone revestir para los demás el mismo significado que para sí mismo. En razón de esta presencia, el individuo puede decidir conformarse a la comunidad o no: en esta experiencia el sí mismo se afirma conscientemente frente a los demás pero siempre en relación con ellos.

El sí mismo completo implica la percepción de sí como miembro de un equipo, de una comunidad:

Es bajo la forma del otro generalizado como el proceso social afecta al comportamiento de los individuos que están implicados o que lo realizan; es decir, que la comunidad ejerce un control sobre la conducta de sus miembros (Mead, 1982: 141).

Esto es también lo que funda la posibilidad de una comunicación intersubjetiva. El diálogo con el otro es posible a causa de que el otro es un componente interiorizado de la conciencia del sí

mismo. Mead subraya aún el hecho de que si, en la interacción, lo social afecta al individuo, también éste actúa sobre lo social (como «Yo») su actitud influye en la de los otros y, consiguientemente, modifica la posición del grupo.

Partiendo de estas concepciones, E. Goffman (1971, 1991, 1994) -sociólogo, especialista en el estudio de interacciones- describe las relaciones interpersonales bajo la metáfora de una obra teatral. Generó un modelo en el cual los roles serían considerados en el sentido de papeles teatrales o dramáticos, es decir, de aquellas partes que desempeñan los actores y las actrices en una comedia o en un drama. En el estudio de las relaciones sociales y culturales, los roles, por extensión de este concepto teatral, denotan todos aquellos «papeles» diferentes que los individuos (actores y actrices) pueden «representar» cuando entran en interacción (actuación) en los diferentes contextos (escenas y actos) de una sociedad determinada (el drama, la comedia o el teatro en su conjunto). Tanto sobre el escenario como fuera de él, se espera que los individuos que ocupan ciertas posiciones o desempeñan ciertos roles dentro de la sociedad “actúen” y se comporten de cierto modo predecible, de conformidad con ciertas reglas y normas que parecen existir independientemente de los individuos particulares en cuestión. Como los actores, los individuos desempeñan una multiplicidad de roles diferentes y cambiantes a lo largo de la vida y participan de diferentes rituales. El rol es definido como pauta regular del comportamiento de cierta categoría de persona. Según O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery y Fiske (1997):

Son posiciones y modelos de conducta definidos socialmente que se caracterizan por ajustarse a un conjunto específico de reglas, pautas y expectativas que sirven para orientar y regular la interacción, la conducta y las prácticas de los individuos en diferentes situaciones sociales (O’Sullivan et al., 1997: 313).

Para Goffman una de las primeras funciones de todo encuentro social es la definición de la situación que comporta una distribución de los roles. En una situación determinada, cada actor reivindicará

una cierta identidad que está, a su vez, definida y determinada en parte por la identidad manifestada por los otros actores.

De aquí que la noción de equipo propuesta por el autor se refiere a la puesta en marcha de acciones consensuadas comunes al grupo de referencia. Según Goffman:

La definición de la situación proyectada por un participante forma, a menudo, integralmente parte de una proyección realizada y mantenida por la cooperación íntima de varios participantes (Goffman, 1994: 88).

De la concepción de Goffman cabe resaltar el lugar de los rituales en los procesos de interacción cara a cara. En un sentido estricto, en el campo de la antropología, este término se refiere a las prácticas o actividades ceremoniales simbólicas organizadas que sirven para definir y representar la significación social y cultural de ocasiones, sucesos o cambios particulares. Por ejemplo, los ritos de iniciación (pubertad, casamiento, etc.). En un sentido amplio se define como el sistema convencional de reglas que rigen las interacciones sociales. Baylon y Mignot (1994) definen cuatro tipos básicos de rituales:

Los rituales de acceso marcan el acercamiento o el alejamiento en el inicio o el final de la comunicación, la instauración de un contacto o la separación. Ejemplos son los saludos (de llegada y de partida). La forma que adoptan depende del «grado de acceso mutuo». Están igualmente influenciados por la posición de los participantes y por el tipo de relación que mantienen.

Los rituales de confirmación sirven para confirmar la imagen que cada uno desea dar, para expresar la atención y el interés que se tiene por los demás. Según Marc y Picard deben responder a las expectativas y a las necesidades psicológicas manifestadas en la comunicación.

Los rituales de reparación intervienen cuando un incidente podría perturbar la interacción. Tienen por fin cambiar la significación del incidente, hacerle perder su carácter ofensivo y darle una forma aceptable para la continuidad de la interacción. Según Goffman se esfuerzan en cambiar el significado atribuido a un acto,

en transformar lo que podría considerarse ofensivo, en aceptable.

Los rituales cotidianos aparecen, a la vez, como un código de interacciones que facilita la comunicación y como un sistema normativo que estructura las relaciones sociales.

Finalmente cabe remarcar que los desarrollos de Goffman brindan la posibilidad de estudiar las interacciones desde la complejidad dada por el paso del individuo a las reglas y normas que rigen la interacción cara a cara.

Tanto los postulados de Laing como los desarrollos de los llamados interaccionistas simbólicos se preocupan en centrar el interés en el individuo como negociador de un espacio identitario propio. La visión de Goffman agrega las ideas de equipo, rol y ritual como partes instauradas desde la trama social, que, a su vez, es generada por los mismos actores. Podemos señalar, en estos autores, la consideración de los individuos en tanto seres psicosociales, que precisan de otros individuos para existir como personas. Los procesos de comunicación interpersonal deben necesariamente estudiarse no como la sumatoria de acciones individuales, sino como las relaciones emergentes entre los participantes.

La *etnografía de la comunicación*, representada por Hymes (1976), se centra en describir el saber que requieren los participantes de una interacción verbal y que ponen en marcha para comunicar con éxito el uno con el otro. En esta perspectiva, las normas comunicativas y las prácticas discursivas son siempre consideradas en relación con el marco o el lugar en que se inscriben. Hymes propone una aproximación pragmática de los principales aspectos de las interacciones lingüísticas desplazados a la situación social donde se sitúan. Su aporte ha sido valioso, aunque en el análisis no se privilegien las interacciones lingüísticas, ya que sistematiza los componentes que intervienen en la comunicación interpersonal y brinda un marco apropiado para su análisis.

Según Marc y Picard, Gumperz propone la noción de repertorio verbal para dar cuenta de que un individuo o un grupo dispone de varios registros de lenguaje, que utiliza según las situaciones. En este contexto el lenguaje está referido a un conjunto de prácticas que varían de acuerdo al contexto de aparición. Basándose en la

investigación etnográfica, fundada en la observación y descripción de conductas, este autor define la competencia comunicativa, que surge del aprendizaje de los hábitos de las interacciones lingüísticas (convenciones, normas, rituales, estrategias) características de un grupo determinado.

Para Baylon y Mignot (1994) el punto de partida para desarrollar un análisis de este tipo no es un código, sino una comunidad lingüística. Esto es un grupo de personas hablantes que poseen en común recursos verbales y reglas de comunicación.

De este primer desarrollo conocido como *etnografía del habla*, surge un enfoque más abarcativo que toma como objeto de estudio todo el proceso de la comunicación. En esta perspectiva se presta especial importancia al contexto, físico y sociocultural en el que se desenvuelve la comunicación. Las normas comunicativas y las prácticas discursivas son siempre consideradas en relación con el marco y el lugar en que se inscriben.

Según Baylon y Mignot la etnografía de la comunicación concede un gran interés a los fenómenos de variación de códigos de una comunidad a otra y también en el interior de una misma comunidad. Siguiendo a estos autores, la alternancia de variedades lingüísticas puede ser estable o transitoria, y depende de factores tales como edad, sexo, medio social, que tienen preponderancia de acuerdo al contexto. Cada uno de los elementos que la componen puede variar de jerarquía, no solamente debido a cambios sociales, sino a causa de la elección individual que cada locutor ejerce con respecto al aspecto de su identidad social que desea poner en juego.

El llamado enfoque *interaccional* (relacional o sistémico) surge de un grupo heterogéneo de investigadores nucleados bajo la denominación de Escuela de Palo Alto que, a partir de los desarrollos en teoría de sistemas y la cibernética, intentaron generar un nuevo marco teórico metodológico para el estudio de la comunicación tanto humana como animal. Sus intereses teóricos también eran variados, ya que provenían de diferentes disciplinas (antropología, psicología, psiquiatría, sociología). Dentro de sus máximos exponentes se encuentran Gregory Bateson (1985, 1989), Paul Watzlawick (1973, 1986), Don Jackson (1973,

1984), M. Schefflen (1976), R. Birdwhistell (1979), E. Hall (1896a, 1986b), y algunos autores incluyen al ya mencionado E. Goffman. Esta rama de pensamiento fue posteriormente continuada por Hinde, Argyle, Kendon ,etc.

Estos desarrollos, que han crecido gradualmente desde mediados de la década del cincuenta, postulan que los contextos ambiental y social constituyen el fenómeno mismo de la comunicación en sí. Comunicación es el nombre del sistema general de relaciones que las personas desarrollan entre sí y con la comunidad y el hábitat en que viven. Cualquier diferencia (es decir, cambio o transformación) que importe para alguna de las partes de este sistema se denomina «información». Como contrapartida del interaccionismo simbólico, los individuos no participan en la comunicación, sino que son una parte del proceso. Quedan inmersos en la comunicación desde el momento del nacimiento y no la abandonan hasta el momento de la muerte. Para generar la teoría relacional de la comunicación han sido útiles tres conjuntos de desarrollos teóricos:

- La cibernética y la teoría general de los sistemas.
- La teoría de los tipos lógicos que identifica las discontinuidades entre los diferentes niveles de abstracción (por ejemplo, entre un enunciado y un metaenunciado) y permite la comparación de las estructuras lógicas de fenómenos diversos tales como el juego, el no juego, la metáfora, el humor.
- La investigación biológica sobre ecología y ecosistemas en general, y sobre la constancia y el cambio en las relaciones entre los organismos y sus contextos en particular.

Los enfoques interaccionales definen la comunicación no como una transacción sino como una ocasión que los individuos establecen y mantienen cooperativamente mediante un despliegue de conductas, aspectos y artefactos. Aunque los individuos comprometidos no controlan su entrada y salida de las situaciones de copresencia, en la medida en que cada parte percibe el control que realiza la otra, no pueden evitar la coordinación continua de la conducta en la relación recíproca. El enfoque interaccional reconoce que toda interacción envuelve un intercambio de mensajes pero el interés clave de la investigación es la organización

de la conducta y no «qué significa». Harré y Lamb (1992) indican tres raíces teóricas básicas de este enfoque:

- El interés de las ciencias conductuales en el análisis preciso de la conducta en una variedad de circunstancias, entre ellas, las interacciones con los congéneres y el ambiente inmediato.

- El supuesto de que la conducta es una función de la situación y las relaciones sociales establecidas con otros, dejando en segundo plano los impulsos internos del individuo, sus motivaciones y su personalidad.

- La teoría general de los sistemas, que lleva a la introducción de nociones fundamentales como las de sistema, equilibrio dinámico, autorregulación, retroalimentación y programa.

Dentro de este marco algunos modelos teóricos tratan de describir y explicar cómo las coyunturas sociales son estructuradas y manejadas por medios conductuales. Según Harré y Lamb los cinco constructos más importantes de esta corriente teórico-metodológica son:

- El modelo «lingüístico» propuesto a principios de la década del sesenta por Birdwhistell, quien sostiene que a pesar de la variedad de las interacciones existentes, todas están construidas a partir del mismo repertorio limitado de cincuenta a sesenta movimientos y posiciones corporales elementales. Se supone que las secuencias conductuales formadas con estas unidades elementales están organizadas del mismo modo que las secuencias de pautas sonoras se organizan en palabras, oraciones y partes del discurso.

- El modelo de la «habilidad social», propuesto por Argyle, según el cual las transacciones interpersonales, lo mismo que otras habilidades adquiribles, están jerárquicamente formadas y organizadas por una serie de pequeños «pasos», orientados hacia una meta pero, a menudo, tentativos y ambiguos.

- El modelo del «equilibrio» de Watzlawick, Weakland y Fisch que supone que cada parte interactuante lucha siempre por mantener un cierto «equilibrio» general en el modo en que despliega su conducta en relación con la presencia y la actividad de las otras partes. Cualquier cambio en el uso de una conducta de tipo X se ve comúnmente compensada por cambios apropiados en el uso de la conducta de tipo Y, y viceversa.

- El modelo de «programa» de Schefflen, concerniente a las interacciones sociales, que postula que la estructura general sincrónica y diacrónica del encuentro cara a cara se genera por la operación de programas. Estos programas se interiorizan cuando los individuos aprenden a funcionar como miembros plenos de un grupo, una comunidad y una cultura determinados, y permiten la organización de los diversos materiales conductuales en intercambios significativos y apropiados. Son específicos de cultura y contexto; es decir que en una situación dada, una tarea y una organización social determinadas evocan el desempeño de un programa dado.

- El modelo «sistémico» que encara la interacción como una configuración de sistemas de conducta, cada uno de los cuales gobierna un aspecto separado de una transacción interpersonal.

La noción de contexto ha jugado un rol central en este enfoque. Bateson trabaja la definición del contexto en torno al caso de la adaptación de un organismo a su medio.

El estímulo es una señal elemental... el contexto del estímulo es un metamensaje que clasifica la señal elemental. El contexto del contexto del estímulo es un metamensaje que clasifica la señal elemental. El contexto del contexto del estímulo es un metamensaje que clasifica al metamensaje. Y así sucesivamente. Podemos considerar al contexto como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjuntos de alternativas debe efectuar su próxima elección (Bateson, 1985: 319).

La calificación mutua de los mensajes y el establecimiento de una jerarquía limitadora de contextos son igualmente aplicables a la comunicación interpersonal y al procesamiento de información del medio por un organismo. En la interacción los mensajes que permiten significar otros mensajes se encuentran a nivel metacomunicativo y auspician la definición de la interacción por parte de los participantes.

Así, la delimitación de contextos se encuentra estructurada en niveles lógicos inclusivos, mensajes dentro de metamensajes.

Con lo cual cada participante de una interacción debe procesar los mensajes dentro de cadenas más amplias de sentido. Dice Bateson:

La idea de contexto es primaria y fundamental para cada comunicación. Ningún mensaje ni ningún elemento de un mensaje ningún evento, ni ningún objeto- tiene ninguna clase de sentido o significados ni se halla total e inconcebiblemente divorciado de un contexto (Bateson, 1993: 200).

Bateson asocia la noción de marco (*frame*) a la de contexto. Considera a la primera como una clase o conjunto de mensajes o acciones que proveen de significado a una secuencia de actos que la contiene. La definición de marco que propone se aleja del planteo de Hymes, ya que no se refiere a las características materiales, sino que es concebido en tanto concepto psicológico que permite discriminar mensajes.

PASOS HACIA EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN CARA A CARA EN DMT

Desde la DMT existen formas de codificación, descripción y análisis del cuerpo en movimiento, como los amplios desarrollos de Laban. El estudio de las interacciones humanas complejiza este análisis a partir de las incorporaciones de significados sociales que definan la situación.

En este trabajo hemos transitado por tres recorridos complementarios que aportan ideas enriquecedoras desde diferentes lugares.

Los aportes de Laing, desde la fenomenología social, nos alertan acerca de la necesidad de distinguir dos niveles de información que surge de la observación del movimiento. Desarrolla una premisa de base, que muchas veces es subestimada: los comportamientos que pueden observarse por el analista son de una calidad de información diferente a la experiencia de los propios observados. Lo que se

hace y se experimenta en la DMT como partícipe es de una calidad descriptiva diferente de lo que el analista distingue, porque no existe la posibilidad de acceder directamente a la experiencia del otro.

Este razonamiento implica que todo análisis del movimiento está articulado desde la intersubjetividad que resulta de la interacción entre comportamientos observados y la experiencia del analista, con lo cual todo proceso de DMT incluye un nivel de interexperiencia.

Desde el interaccionismo simbólico, el lugar de análisis se amplifica en tanto todo ser humano es un ser inmerso en tramas de significado. Estos surgen siempre de la interacción con otros y, a su vez, se modifican en un proceso interpretativo en y con los otros.

La significación humana se desarrolla tanto por carriles verbales como no verbales y, desde este lugar, podemos entender que en todo proceso de DMT el cambio es posible con otro y el movimiento puede resignificarse desde la palabra y desde el mismo movimiento.

Por otra parte, Goffman nos alerta acerca de la generación de rituales en la especie humana, como espacios de simbolismo, comunión y afirmación de sí en un grupo. Todo ritual es un consenso entre personas, todo ritual nos hace posible un modo de vida aceptable dentro de un grupo. En este sentido, el cuerpo en movimiento actualiza los rituales en toda situación grupal, compartida. La ruptura o reafirmación de rituales a nivel terapéutico vendría, desde este marco, a modificar el propio *self* y la forma en que una persona se presenta y define ante los demás.

Ambas corrientes dan cuenta del valor y la necesidad de otras personas para constituirnos como seres significantes, en pleno cambio, en pura interacción.

Finalmente, el enfoque interaccional aporta la idea de que toda comunicación es relacional. Desde la DMT, este concepto es potente en tanto permite pensar los procesos de movimiento también como el resultado del grupo (incluido el terapeuta), donde el emergente son las dinámicas vinculares junto a los procesos particulares.

Estos tres abordajes, si bien no modifican el análisis ni las prácticas en DMT, vienen a complejizar el lugar del analista en la construcción de significados del cuerpo en movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyle, M. (1983). *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Argyle, M. (1984). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- Ayestarán, S. y otros. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural.
- Balandier, G. (1975). *Antropo-lógicas*. Barcelona: Península.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: De Carlos Lohle.
- Bateson, G. (1990). *Naven*. "Un ceremonial Iatmul". Barcelona: Júcar Universidad.
- Bateson, G. (1993). *Una Unidad Sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. y Jackson, D. (1984). "Algunas variedades de la organización patógena" en Jackson, D. (comp.) *Comunicación, familia y matrimonio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baylon, C. y Mignot, X. (1994). *La comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología Social. Modelos de interacción*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Carpenter, E. y Mc Luhan, M. (eds.). (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Efron, D. (1970). *Gesto, raza y cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ekman, P. (1981). "La expresión de las emociones" en *Mundo Científico*, No 1, pp.44-52.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1971). "Origen, uso, y codificación: Bases para cinco categorías de la conducta no verbal" en Verón, E. *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ellis, R. y Mcclintock, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Fachel Leal, O. (ed.) (1995). *Corpo e significado*. Porto Alegre: Ed. da

Universidade UFRGS.

- Fischman, D. (2006). "Salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia". Tesis Doctoral. Biblioteca Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Fischman, D. (2008). "Relación terapéutica y Empatía Kinestésica" en Chaiklin S. y Wengrober, H. *La vida es Danza*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en Público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, E. (1986a). *El lenguaje silencioso*. México D.F.: Alianza.
- Hall, E. (1986b). *La dimensión oculta*. México D.F.: Siglo XXI.
- Harré, R. y Lamb, R. (1992). *Psicología social y de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Hinde, R. A. (ed.) (1972). *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1996). "La sociolingüística y la etnografía del habla" en Ardener, E. y otros. *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós. Biblioteca de Lingüística y Semiología.
- Kendon, A. (1982). "The organization of behavior in face to face interaction: observations on the development of a methodology" en Scherer, K. y P. Ekman (eds.). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. (1985). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Laban, R. (1987). *El Dominio del Movimiento*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Laing, R. (1977). *La política de la experiencia*. Barcelona: Crítica.
- Laing, R. (1964). *Elyo dividido*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Laing, R. (1982a). *El cuestionamiento de la familia*. Barcelona: Paidós Studio.
- Laing, R. (1982b). *Elyo y los otros*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Laing, R. (1983). *La voz de la experiencia*. Barcelona: Crítica

- Levy, F. (1992). *Dance Movement Therapy a Healing Art*. New York: Ed. National Dance Association, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Montagu, A. y Matson, F. (1983). *El contacto humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Musitu, G. y otros. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Ed. ICSA.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Fiske, J. Saunders, D. y Montgomery, M. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Parajo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación*. Barcelona: Paidós.
- Pearson, J., Turner, L., Todd-Mancillas, W. (1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós.
- Rebel, G. (1995). *El lenguaje corporal*. Madrid: Ed. Edaf.
- Ruesch, J. y Bateson, G. (1984). *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Schefflen, A. (1976). *El lenguaje del cuerpo y el orden social*. México D.F.: Ed. Diana.
- Scherer, K. y Ekman, P. (1982). "Methodological issues in studying nonverbal behavior" en Scherer, K. y Ekman, P. (eds.). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K. y Ekman, P. (eds.) (1982). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stankiewicz, E. (1984). "Problemas del lenguaje emotivo" en Sebeok T., Hayes, A. y Bateson, M. C. (comp.) (1978). *Semiótica aplicada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vander Zanden, J. W. (1995). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick P., Beavin, J. y Jackson, D. (1973). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Watzlawick, P. (1986). *¿Es real la realidad?*. Barcelona: Ed. Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1986). *Cambio*. Barcelona: Ed. Herder.
- Winkin, Y. (comp.). (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona





EXPERIENCIA DE UNA PRÁCTICA INDIVIDUAL. CONSTRUYENDO EL ROL DE DANZATERAPEUTA

*Daniela Conti**

[*]

Bailarina. Licenciada y
Profesora en Psicología.
Danza Movimiento
Terapeuta. Instructora de
Yoga. Docente de danza
e instructora de Yoga en
diferentes instituciones.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo fue presentado como parte del examen final requerido para el seminario “Observación y Prácticas de la Danza Movimiento Terapia con adultos”, dictado por la Dra. Diana Fischman, en el cual se nos solicitaba a los alumnos realizar una experiencia de práctica como danza movimiento terapeuta.

El objetivo ahora se ha convertido en la posibilidad de compartir con ustedes mi experiencia como danza movimiento terapeuta en una práctica individual. ¿Qué cosas van sucediendo en la construcción del rol? ¿Qué temores aparecen? ¿Cómo me compongo con estas nuevas fuerzas que se me presentan? ¿Cómo se vive un encuentro íntimo con el otro?

Las respuestas a estos interrogantes sólo cobran relevancia cuando se hacen cuerpo y considero que “ser danza movimiento terapeuta” es también un hacerse cuerpo en la propia experiencia.

El trabajo ha sido armado en tres tiempos diferentes: por un lado el tiempo real de realización de la práctica, por el otro, el tiempo de reflexión sobre la misma y la transcripción de las sesiones y, por último, el tiempo de hoy, el de compartir con ustedes mi experiencia vivida hace ya un año atrás, con una idea y comprensión sobre la Danza Movimiento Terapia que se encontraba en construcción, con preguntas sobre su especificidad y sus modos de abordaje.

En la primera parte encontrarán la presentación de la

experiencia y el relato de la misma de la manera que ha sido presentada a la cátedra, incluyendo las propias sensaciones y reflexiones de aquel entonces.

En la segunda parte se incluirá un comentario final posterior al reencuentro con el relato de la experiencia vivida en mis primeros inicios de práctica de Danza Movimiento Terapia.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

ENCUADRE

- Cantidad de encuentros: 4
- Período: septiembre-octubre de 2010
- Sesiones de 1 hora, frecuencia semanal
- Lugar de realización: mi living despojado y acondicionado para la ocasión
- Práctica individual con un joven de 24 años (E.)
- Relación con el sujeto: compañero de trabajo de mi novio
- Contacto: a través de un mail donde se explicó brevemente en qué consistían los encuentros
- Cantidad de coordinadores: 1
- Material utilizado: equipo de música, manta

E. es compañero de trabajo de mi novio. Trabajan en una empresa de informática. Se encuentra finalizando su carrera como licenciado en Informática.

Ante la necesidad de realizar las prácticas, mi novio me comenta que tiene un compañero a quien le gusta bailar y que, tal vez, pueda estar interesado en participar de ellas. Me pareció una buena idea, es así como mi novio le comenta sobre las prácticas y me pasa su *e-mail*.

A continuación adjunto los e-mails enviados y recibidos, dando cuenta de cómo ha sido la presentación de la propuesta (adelantada por mi novio) y la respuesta.

PRIMER E-MAIL DE CONTACTO Y PRESENTACIÓN

Date: Wed, 22 Sep 2010 16:08:45 -0300

Subject: Danza Movimiento Terapia

From: xxxxx@gmail.com

To: xxxxxxxx@hotmail.com

“Hola E! Soy XXX, la novia de A. Te cuento sobre la propuesta... La DMT apunta a que la persona atraviere una experiencia de movimiento y en ella pueda ir descubriendo aspectos de su personalidad, logrando así mayor integración y por ende felicidad. Los encuentros serían cuatro, a realizarse en Belgrano/Coghlan. Horario a convenir.

Soy bailarina y psicóloga y en este momento estoy cursando una Maestría en Danza Movimiento Terapia. Las prácticas que te ofrezco forman parte de ella y son gratuitas.

A. me contó que te gusta bailar y me pareció que te podía interesar la propuesta. Qué opinás?

Cualquier pregunta que quieras hacerme podés consultarme por este medio o llamarme al celu (15xxxxxxxxx)

Saludos!”

Date: Wed, 22 Sep 2010 17:55:06 -0300

Subject: Danza Movimiento Terapia

From: xxxxxxxxxxxx@hotmail.com

To: xxxx@gmail.com

“Dale, creo que podría ser divertido. Además varios de mis amigos creen que tengo que ir al psicólogo urgente... jaja

Yo vivo en Belgrano así que no creo que haya problema.

Avisame cuándo sería el primer encuentro y arreglamos.

Saludos!”

Este fue el primer contacto. Mi novio me había hablado de él y me había dicho que era un chico “raro”, que todos los fines de semana iba solo a los boliches a bailar y que en el trabajo los compañeros solían hacerle bromas. Esta era toda la información con la que contaba.

PRIMER ENCUENTRO

Llega E. en horario. Es un chico joven, flaco y de estatura media. Viste un *jean*, zapatillas tipo *all star* y una campera canguro. Le pido que antes de entrar al salón se saque las zapatillas. Pasa al *toilette* a cambiarse el pantalón por uno más cómodo (previamente se le había avisado que trajera ropa cómoda).

Nos sentamos en el piso y le pregunto su edad, qué hace y qué tipo de música le gusta.

“¿Por qué decidiste venir?” –le pregunto. “Porque mis amigos me dicen que tengo que ir al psicólogo... pero yo no creo en esas cosas. Yo no sé cómo te puede ayudar esto... Pero pensé que era una oportunidad para ver qué onda y además para ayudarte a vos que tenés que hacer el trabajo para la facultad”.

“¿Y qué esperarás de esto?” –continúo. “No sé... divertirme”

Divertirme es una palabra importante en el discurso de E. Varias veces aparece en sesión y él la trae –según mi apreciación– como un deseo reflejo de un opuesto por el cual lucha; es decir “algo” que está ejerciendo fuerza no le permite el disfrute y lo desea. Más adelante aparece en un mail diciendo que “no podrá asistir a las tan divertidas sesiones” y también en un encuentro donde él se ubica en lo “apagado” y a mí me ubica en lo “divertido”.

Iniciamos la experiencia de movimiento. “Buscá un lugar en el espacio y una posición cómoda” –propongo. Se queda parado (nos habíamos parado en el momento en que sugiero comenzar con la experiencia de movimiento).

“Vamos a calentar y preparar el cuerpo para la experiencia” –digo. “Aflojamos los hombros...” (en forma de rotación). Nos encontramos parados frente a frente. E. mira hacia un costado y hacia abajo. Noto que no mueve su brazo derecho, está como agarrado de su hombro hacia arriba. Sugiero balancear los brazos. Lo hacemos. Continuamos el recorrido calentando las rodillas, luego las caderas. Y en el mientras tanto me pregunta: “vos enseñás danza, me dijiste ¿no?” Suele hacer preguntas y conversar durante las actividades de movimiento.

Caminamos por el espacio mientras de fondo se escucha música *reggae*. Camina de manera acelerada. Lo sigo. Su brazo

derecho no se mueve, no balancea, permanece cerca de su cuerpo.

Luego de un rato le propongo caminar lento... cada vez más lento... y *¡stop!*, congelo. Luego, continuamos la caminata. Mientras él sigue, yo cambio la música por una más enérgica. Lo invito a que continúe con la caminata y deje que su cuerpo le vaya diciendo cómo seguir. Camina y se ríe, me mira... “¿Cómo?” —me dice. “Déjate llevar por la música, ¿te gusta esta música?” —le pregunto. “Sí” —se queda parado mirándome y se ríe. “No sé” —contesta. Le digo que se deje llevar por la música como lo hace cuando va a bailar a los boliches. Y me dice que se va a quedar parado haciendo nada. Entonces hago una nueva propuesta y lo acompaño corporalmente. “Movamos un poco los brazos, balanceándolos, lo más cerca del cuerpo posible... y ahora lo más lejos posible...”. Se ríe, los dos nos reímos. Mi sensación es que estamos “llenando” tiempo, espacio y silencio. Me doy cuenta de que no sé qué decirle y que no va por ahí. “Ok, ok... paremos” —digo mientras saco la música (legitimando la incomodidad de ambos y la sensación de “no tiene sentido lo que estamos haciendo, ninguno de los dos se la cree”).

Parece que E. tiene más ganas de hablar —al menos eso pensaba en ese momento, luego me daré cuenta de que es un recurso que utiliza para evitar encontrarse en una situación de exposición y vulnerabilidad como es el silencio, el movimiento y sobre todo la mirada del otro.

“No sé... no sé cómo hacerlo... no sé cómo esto te puede ayudar” —me dice. Nos sentamos a conversar y él me pregunta sobre la facultad. Cómo es que se estudia esto. En ese momento cedí inconscientemente a su recurso defensivo, tal vez hubiese sido mejor “enseñarle” corporalmente cómo hacerlo, con propuestas más concretas de movimiento, como hemos hecho por momentos.

“Cómo es que se estudia esto si no hay nada que esté bien o mal¹. ¿Cómo te evalúan? Podés inventar todo... capaz que otra persona es mejor porque (hace) las cosas que vos (decís)”. Le recuerdo que no hay ni bien ni mal. “Entonces esto de lo subjetivo da lo mismo. Es igual que estés vos u otro... ¿para qué se estudia?” “Yo soy muy racional” —son algunas de sus frases ante el desafío de atravesar una experiencia de movimiento.

Le comento que la idea es lo mismo que él hace cuando está en los bares. “Sí, pero ahí tengo unas copas de más y nadie te está mirando” –responde.

“¿Cómo te sentís ahí en esos momentos? –le pregunto. “No sé... la paso bien... me divierto”. “Bueno, eso es DMT” –continúo seducida por su defensa. “Entonces si todo es subjetivo los problemas son de los otros...”. “El tema es no hacer hincapié en si está bien o si está mal, sino en cómo te sentís” –agrego a estas intensas verbalizaciones. “Pero ¿cómo? Entonces analizás, interpretás” –continúa. “Yo veo lo que vos me das y te lo devuelvo. La idea es conectar cuerpo-mente. Ampliar tu consciencia” –le digo. Y continúo citando ejemplos y analogías. Y quedamos los dos envueltos en una conversación sin fin y confusa.

Le pregunto si tiene ganas de seguir la próxima y responde que sí, que no le molesta, que quiere ayudarme a mí con el trabajo y ver qué onda con esta oportunidad.

Esta sesión fue comentada durante la supervisión y allí me di cuenta de que había caído en la defensa de E., en su estrategia para evitar aquellos lugares que lo hacen vulnerable. Su cantidad de preguntas me confundían, quedaba enredada en sus palabras. Transcribir su discurso me hace doler la cabeza.

(1)
En un comienzo, recordándole sobre los objetivos de la DMT, le había mencionado que en estas prácticas nada está bien o mal, más bien la idea es seguir al cuerpo y ver dónde nos lleva.

SEGUNDO ENCUENTRO

Llega puntual. Nos quitamos las zapatillas. Se prepara para la sesión. Esta vez no trajo pantalón para cambiarse, vino de *jean* (algo que me pareció significativo, en el sentido de “no estoy dispuesto a moverme”).

Nos sentamos en el piso a charlar, le pregunto cómo está, cómo se sintió la vez pasada. “Bien” –responde con una sonrisa de vergüenza y timidez.

Generalmente E. tiene este tipo de sonrisa cuando habla conmigo, probablemente esa sonrisa hable de su aspecto más inconsciente, lo tomo como expresión del mismo, tal como habla

[2]
Espejamiento.
Herramienta de
intervención en DMT de
Marian Chace, pionera.

Freud (1905) del chiste y los actos fallidos. Mi sensación es que esa sonrisa pone en evidencia una disociación, lo racional de lo emocional; es decir, este gesto me hace pensar que su discurso está más del lado de lo racional y la sonrisa de lo emocional. De manera que su “bien” no es sólo un simple bien, sino que toda esta experiencia de movimiento pone en marcha muchos de sus complejos.

“¿Cómo querés empezar? ¿Querés estar en el piso o...?”
“No, parado.” –interrumpe. Pongo música para iniciar con el precalentamiento.

Noto, a diferencia de la vez pasada, que su cuerpo tiene más movilidad. Propone inconscientemente más y puedo espejarlo. Movemos los brazos, apenas balanceando, luego rotamos los hombros. Comienza a mover la cabeza y a rotarla hacia un lado y el otro. Lo espejo² (Levy, 1988). Le sugiero que en ese aflojar de cabeza (de frente) deje que el peso nos vaya llevando al piso. Llega hasta el ombligo. Le digo de aflojar las rodillas. Lo observo. “Y subimos despacito” –continúo dirigiendo el precalentamiento. “Una vez más...” Allí, con el torso en dirección al piso, balanceamos los brazos. Al subir continuamos con el balanceo. Y dice: “esto no es balancear... yo lo estoy moviendo”. “¿Cómo sería balancear?” –le pregunto. “Que yo no lo mueva” –responde. “A ver mostrame” –le digo. Mueve su brazo de izquierda a derecha... intenta y dice: “no se puede”, “lo estoy moviendo”. Lo invito a explorar el balanceo con diferentes partes del cuerpo y luego cómo sería balancear en desplazamiento. Se produce un juego, que se transformó en una caminata, donde al oír el aplauso debíamos parar/congelar. Nos reímos. Nos cansamos y aflojamos el ritmo. Le pregunto si tiene ganas de seguir y me dice que sí.

Con otra música, del mismo estilo, le propongo que allí donde se encuentra, se quede bien quieto y en el próximo aplauso debe mover una parte de su cuerpo y así sucesivamente hasta agregar cada vez más partes. Al oír la consigna dice mientras se ríe: “yo sé dónde me querés llevar. Querés que baile. Son tus estrategias. Pero no va a pasar”. “¿Querés bailar?” –le pregunto. “Moverse es bailar y así como lo estás haciendo está perfecto”. El ‘así como lo estás haciendo está perfecto’ fue incorporado a las sesiones luego del trabajo de supervisión.

E. es una persona que constantemente busca la aprobación.

Durante el trabajo del balanceo también había incorporado verbalizaciones similares: “¿Cómo lo hacen los demás?”, “Yo no me muevo, ¿los demás se mueven?” “Me quedo quieto”. Y al incorporar las sugerencias trabajadas en la supervisión (“A mi me encanta hacer esto con vos. Así como está, está bárbaro”) E. se sorprende.

Luego de un breve corte le pregunto –mientras continuamos caminando– cómo se siente, cómo siente su cuerpo. Su respuesta no puedo recordarla con exactitud, creo que esto forma parte del proceso terapéutico y de todo lo que ha despertado lo que relataré a continuación. Dice: “caliente” o “con calor”... alguna de las dos fue. Tomo su respuesta para continuar trabajando desde el movimiento y la consciencia corporal. “¿Dónde sentís el calor?” Y responde de manera generalizada, se nota que no se conecta con su cuerpo, sino más bien es una respuesta rápida y no comprometida: “en todo el cuerpo”. “¿Cómo están tus pies?” –pregunto intentando conectarlo más con su cuerpo. “Fríos” –contesta. “Ah, o sea que no sentís calor en todo tu cuerpo” –digo. Se ríe. “¿Y las manos?” –continúo. “Frías” –afirma. “¿Cómo harías para calentar tus manos?” –cuestiono como para invitarlo a explorar movimientos. “Me las pongo en los bolsillos” –responde astutamente, mientras que como DMT yo esperaba que se las frotara. “A ver... ponéte las en los bolsillos... ¿cambia algo?” “No, mucho no” –dice. “¿Cómo más podemos hacer, con los recursos que tenemos ahora?” –evitando próximas respuestas como ponerse guantes, etc. (respuestas intelectuales y no concretas del movimiento). Y se frota las manos. Su movimiento es a nivel de la piel, el contacto de sus manos es con peso liviano (Laban, 1987), permanece en la superficie. Me llama la atención, pues la forma en que lo realiza no pareciera ser eficaz para su función, la de calentar las manos. Imagino movimientos cortos y súbitos para tal fin.

Esto es algo característico en él, hay un predominio en el contacto a nivel de la piel, tanto en lo táctil como en el peso liviano. Mientras que su tiempo es acelerado.

De todo este juego de lo frío y caliente surgió: “¿Cómo estarías si es un día de mucho frío? Mostrame con tu cuerpo”. Se cruza de brazos. Lo espejo y amplío encorvando los hombros. Lo hace pero se queda bastante rígido. “Y si tuvieras mucho calor...” Sólo

se descruza de brazos. Su postura no cambia mucho.

“¿Dónde estarías si hiciera mucho frío?” “En la nieve” – contesta. “Y ¿qué harías?” “Jugaría con la nieve” –dice. “A ver, mostrame”. Toma una bola de nieve y me la tira con muy poca intensidad. Yo se la devuelvo con toda. Lo repite pero sin ganas y con vergüenza. Pareciera que no le encuentra sentido a todo esto, mientras que yo lucho por proponer actividades y maneras para estar en movimiento y ¡hacer DMT!

“Y si hiciera calor, ¿dónde estarías?” “En la playa” –responde. “A ver...” –lo invito a adquirir una nueva postura. “Estaría tirado en el piso” –me dice. “Mostrame”. Le doy una manta y se acuesta. Veo que no sabe dónde ni cómo poner su cabeza, se ve incómodo, entonces le alcanzo una almohada.

Me aparto un poco para darle un tiempo de preparación y lo invito a imaginar que está ahí, en la playa y que vaya diciendo las palabras que se le vengan a la cabeza. “Ruido” –dice. Claro, la música no era apropiada para una actividad como tal. Yo estaba tan concentrada en lo que sucedía, pues me daba cuenta de que era un momento importante y auténtico de la sesión que por un segundo no lo registré o tal vez ejercía tanta fuerza para sostener este instante, que no se escapara, que no quería casi ni moverme. Cambio la música por una más relajada (música estilo hindú). Luego dice más palabras que no puedo recordar.

La energía comienza a cambiar. “Continuá con lo que estás haciendo y si no querés decir más palabras, podés hacerlo” –habilito. Calla. “Por los próximos ocho minutos vas a seguir explorando y yo no voy a hablar” –digo. Es interesante el cambio de energía. Se entrega. Se acomoda. Entrecierra sus ojos, se ve que los quiere cerrar pero no del todo.

Mi sensación al principio era tensa, estaba como estresada esperando el momento donde él cortara la experiencia y me mirara, pues solía hacerlo. Pero no... continuó. Podía percibir que había en él movimiento interno (de pensamiento). Estaba conectado consigo mismo.

“Usaremos la próxima canción para ir buscando un cierre a la experiencia” –digo. “Si necesito quedarme como estoy puedo

hacerlo. También puedo cerrar los ojos, si quiero” –agrego habitando la posibilidad. Se acomoda de costado con sus piernas cruzadas y sus brazos tapando su cara.

Al finalizar la canción se incorpora. Sus ojos están brillosos, tienen un brillo inusual. Me acerco y me siento frente a él. Le pregunto cómo está, cómo se siente. “Tranquilo” –dice en un tono suave... silencio...

“¿Qué te fue pasando en la experiencia de la playa?” –pregunto con amabilidad. Se ríe... “¿te venía algún pensamiento, imagen o sensación?” –continúo. Se ríe... “pero nada que ver con la playa” –dice. “¿Tenés ganas de compartirlo?” –pregunto. Se ríe... “Mmmmm... no, mejor no” –dice con dudas. Silencio.

Me doy cuenta de que, en realidad, tiene ganas de compartirlo –además sabía que iba a ser algo importante y no quería dejar escapar esta posibilidad, entonces digo: “recordá que este es tu espacio, que podés compartir lo que quieras. Acá va a quedar. Secreto profesional”. “Bueno, me acordé cuando salía con una chica...”. Continúa diciendo algo que no le entiendo, no es claro en su discurso. “¿Cómo?” –interrumpo. Organiza su discurso y dice: “yo salía con una chica y me hizo acordar a eso. Nos acostábamos a ver películas... y me hizo acordar a eso” ...Silencio... “¿Te gustaba?” –pregunto. “Sí” –responde. “¿Hace cuánto fue?” –indago. “Tres años” –dice. “¿Y qué pasó?” –continúo. “Nos peleamos... ella estaba de novia. El novio era un compañero mío de la facultad... pero a mi no me importaba. Ella vivía sola en un departamento y me hizo acordar a eso... No todos los días estoy en el departamento de una chica acostado así” –dice mientras me mira a los ojos y cambia de tono. Me siento aludida y me asusto. Recuerden que E. llega a través de mi novio –compañero de trabajo- y nos encontramos en mi departamento. De todas formas trato de continuar escuchándolo con cara de póker... “Hablábamos de cosas importantes. No de lo que hablás así cotidianamente como ¿qué hiciste’ o ¿cómo te fue?’ ...hablábamos de cosas más profundas...” –finaliza.

Nos acompaña un silencio importante y digo: “bueno, ¿nos vemos la próxima?” –habían pasado 15 minutos de la hora estipulada.

Silencio mientras se pone las zapatillas y arregla sus cosas.

Lo acompaño hasta abajo, le doy un beso de despedida -como siempre- y me mira fijo a los ojos como tratando de ver qué pensaba yo con lo que me había dicho. Mi sensación era que en el camino hasta su casa se arrepentiría de lo que me contó.

Realmente me asustó su comentario, automáticamente pensé que me estaba comparando con esa chica y que en algún punto se estaba “tirando un lance”. Durante el trabajo de supervisión me di cuenta de que, probablemente, a mis sesiones con E. las he encarado desde una defensa, la histeria y la seducción formaban parte de ellas. Tal vez estos encuentros sola con un hombre despertaba en mí mis propios temores y complejos.

TERCER ENCUENTRO

Estamos por comenzar el precalentamiento cuando me pregunta: “¿vos siempre sos así?” “¿Cómo?!” –me sorprende. “Así... divertida” –me dice. “Yo soy tranquilo... apagado... Me gusta eso de vos”. Entre aclaraciones y palabrerío e intentos de volver al movimiento, se me ocurre trabajar con estos opuestos. Lo invito a realizar la escala de dimensiones de Laban de manera tranquila. Arriba, abajo, izquierda, derecha, atrás, adelante. La repetimos varias veces y luego la probamos de manera acelerada. Mientras realizamos la actividad continúa haciéndome preguntas, planteos... Como hemos visto en la supervisión, cambiando la mirada hacia mí. Hasta lograr el corte de la actividad.

Y en un momento del corte, E. se sienta en el piso. “¿Qué sentís?” –le pregunto. “Nada” –me dice. “Ok... ¿cómo sería el gesto, postura o movimiento de la nada?” –insisto en focalizar en la experiencia de DMT. Y se queda como estaba, sentado con sus piernas cruzadas y sus brazos descansando en su falda. “Y ¿cómo sería el gesto, postura o movimiento del todo?” –retruco. “No sé... ¿cómo sería?” –me pregunta. Continúa haciendo preguntas hasta que dice: “me quemo... me duele”. “¡Ah! ¡Qué interesante E. lo que decís!” –digo con entusiasmo y sorpresa. “Sentir el

todo te quema...” –continúo de manera más tierna. “Me hace acordar a lo que pasó la sesión pasada... dónde te llevó el frío y dónde te llevó el calor... con el calor te pasan cosas”. “Pero yo hablaba del fuego... literalmente” –interrumpe con cara de ¿qué estás diciendo?’. “Con más razón –continúo con emoción de haber descubierto algo muy importante- quema más...”. “A mí hablame bien concreto porque yo no entiendo. Acordate que yo soy de la matemática...” –me recuerda. Y con dulzura le digo: “a mí me hace pensar en las emociones... sentir”.

Luego no recuerdo cómo, ni tengo el registro de ello, intentamos realizar algunas propuestas de Eutonía, a través de sentir el contacto con un elemento (palo de cartón grueso). Pero, una vez más, eran actividades para llenar la experiencia, pues él no participaba plenamente de ellas y yo insistía en dar consignas vanamente.

En un momento se queda sentado jugando con el palo. Le propongo quedarnos cinco minutos así... de no hacer nada. Cuando pasan los minutos bajo la música, me mira y dice con sorpresa: “¿ya pasó?” “Sentí que fue rápido...” “Ah, ¿lo sentiste?” –le digo irónicamente y se ríe como vencido. “¿Qué te pasó? –le pregunto ¿pensabas algo?” “Sí –ríe como queriendo que siga indagando- pero pensamientos que nada que ver...” Me di cuenta de que podía explorar ahí pero no teníamos tiempo y tampoco quería saber, ya lo había intentado y me había asustado la respuesta. Además, estaba cansada... no tenía más energía. Entonces dije (tal vez con un poco de agresión): “en cinco minutos de nada algo te pasó... sentiste, pensaste... yo siento que a vos te pasa todo pero te asusta porque te quema. Pero eso se aprende a regular...”.

Descubro que en esta sesión no he sido exhaustiva en su registro pero es reflejo de lo que a mí me sucedía... estaba cansada, este juego me agotaba. Sus preguntas, sus planteos, sus desafíos... éramos dos personas tirando de un hilo en direcciones opuestas. Me agota. No tengo ganas. Recuerdo que en alguna de las cuatro sesiones yo misma dejé de cambiarme la ropa y trabajé en *jean* –cosa que él ya había hecho desde la segunda sesión, estoy segura de que fue ésta, como reflejo de haber perdido el encuadre como dmt. Ya no quería seguir jugando este juego.

CUARTO Y ÚLTIMO ENCUENTRO

Última sesión... ya estoy desesperanzada, cansada. Agotada de pensar consignas y consignas para lograr una “supuesta” sesión de Danza Movimiento Terapia y poder presentar un lindo trabajo de prácticas.

Comenzamos el precalentamiento parados. Manifiesta que le duele un pie. Propongo -en el afán de “hacer DMT”- moverlo y ver qué nos va diciendo ese dolor... de qué manera duele, cómo puedo alivianar ese dolor. Dice sabiamente: “para que no duela tengo que dejar de hacerlo”. ¡Y, claro! me digo ahora a mí misma... estas habladurías no me las creo ni yo... pero ya no sé cómo encarar estas sesiones’.

Lo que transcribiré a continuación me llama poderosamente la atención, ¿qué fue lo que hice!? Cuando él me dice “para que no duela tengo que dejar de hacerlo” se lo interpreto (!) vinculándolo con el sentir, recordando el “me quemó” de la sesión pasada. Dejar de mover = dejar de sentir dolor, igual a, dejar de sentir = sin dolor. En este momento me parece poco atinado, pero me entiendo... estaba buscando desesperadamente y equivocadamente una sesión terapéutica. Y mis recursos fueron salvajes...

Volviendo a aquellos momentos... me di cuenta de que en esta sesión necesitábamos (?) conversar. De pronto surgió la historia de aquella chica. Me habló sobre su gran capacidad de insistencia y de no darse por vencido fácilmente. Dice que con las cosas que él quiere, insiste. Me cuenta, por ejemplo, su afán de obtener todo 10 en la facultad y las cosas que ha arriesgado para lograrlo, como perder una promoción de 7 para arriesgarse y obtener un 10. Y amplía la historia con esa muchacha y da innumerables ejemplos de insistencia para conquistarla, algunos bastante extremos (como seguirla a la casa). Por dentro pienso: uh, qué desubicado, obvio que no te va a dar bola’ pero, al parecer, él no lo juzgaba así.

Por momentos repito lo que él dice (como una especie de espejamiento verbal). Continúa manifestando que siempre le gustan las chicas que tienen novio pero que nunca pasó nada con esas chicas. Y me cuenta muchos episodios con chicas así. Durante su relato noto que su cuerpo se mueve involuntariamente

en la rigidez. Estamos sentados frente a frente, E. tiene su brazo derecho apoyado sobre su rodilla derecha. Veo cómo se mueve su hombro derecho con tensión; es un movimiento involuntario súbito y fuerte, como si fuera un *tic* pero con más energía.

Luego de una extensa charla lo invito a expresar en movimiento cómo se siente él. Veo que hay mucha energía contenida en su cuerpo, que repercute en mí con ganas de gritar y golpear. Pero enseguida dice: “no siento nada”, negando la expresión que iba adquiriendo su cuerpo.

Nos ponemos de pie y comenzamos a caminar. Su cuerpo está rígido y su caminata es liviana, lenta y de paso corto.

Yo por dentro tengo una gran necesidad de sacar la tensión que hay en mi pecho, cosas que necesito sacar para afuera y siento que son de él que no puede sacarlas. Necesito sacudir mis brazos, moverme, largar. Él no puede hacerlo. Y, de pronto, la experiencia se convirtió en una especie de psicodrama. Él dijo: “las histéricas...” de un modo intenso y con bronca. “¡Eso!” —le digo. Y comencé a hablarle con frases que le habían dicho las chicas alguna vez: “sos un loco insano”, “¡qué me perseguís!”, “sos un mentiroso... qué me engañas”. Mientras, él se reía y salía del *role-play* diciendo: “no, bueno, no le mentí...”, etc.

Yo me moría de ganas de agarrarlo y sacudirlo, que largara todo ahí. Y se lo dije: “este es tu espacio... dejá que lo que sentís encuentre expresión”. Pero cada vez su cuerpo se ponía más rígido. Cruzó sus brazos mientras caminaba. Y lo dejé caminando solo... lo invité a prestar atención a su respiración y al latido de su corazón. Y la intensidad fue bajando... el *role-play* había sido mucho.

“Tomaremos esta última canción para ir encontrando un cierre a la experiencia” —doy por finalizado.

Se sentó en el piso y comenzó a reírse. Fue increíble lo que vi... fue tal cual lo que me había sucedido a mí en una supervisión donde yo hacía de paciente e imitaba sus reacciones ante las diferentes propuestas del dmt. Era una risa-llanto... una risa triste. Enseguida tomé las herramientas que me había presentado la profesora durante la supervisión. “Dejá que la risa salga” —dije. “Exagerala”. Se veía cómo él la quería controlar pero no podía.

Recuerdo con ternura sus labios tratando de hacer fuerza para cerrarlos. Es un gesto que me produce ternura en él y me genera cariño. Pero la dejó salir un poco... hasta que se puso serio. Y se quedó allí. No me miraba. Giró su cabeza hacia la dirección contraria. Termina la música y ahí me mira. Siente emoción, puedo verlo en sus ojos. Es igual que como se ha venido dando en estas sesiones... después del silencio algo importante aparece.

“¿Cómo estás?” “Bien... como estaba antes” –responde apresurado. “Yo no estaba mal” –continúa. Vuelve a surgir la conversación sobre las chicas. En un momento le digo que él está triste, que siente dolor y sentencia: “estoy muerto”. “No estás muerto... te estás quemando” –digo.

No recuerdo bien la sucesión de la conversación pero, de pronto, trae el tema de mi trabajo práctico. Cuál es el objetivo de estas prácticas se pregunta. Dice: “siento que no cambió nada. Yo ya sé lo que me pasa”. Y, recordando algunas charlas de la facultad durante la supervisión, le pregunto: “¿vos decís que esto tiene que tener un objetivo? ¿Estabas esperando algo con esto?”. “No, bueno... capaz que otras personas...” –dice “Lo que es, es... y eso sos vos... y está bien... está perfecto...” –repito nuevamente. “Bueno, no para la gente que quiero...” –y trae a colación el tema de las chicas.

“Bueno... ya estamos pasados de la hora (30 minutos de más)...”. Nos despedimos en silencio... se pone las zapatillas... lo acompaño hasta abajo. Nos damos un beso. Yo tenía ganas de abrazarlo fuerte... varias veces sentí ganas de tocarlo como para decirle PARÁ... está todo bien...

REFLEXIONES FINALES

Debo admitir que no me fue fácil la práctica individual. Ya había tenido experiencia de sesiones individuales durante el Seminario de Danza Movimiento Terapia con adolescentes, donde había descubierto que la terapia individual me resulta bastante intimidante (en el sentido de cercanía). Pero en esa oportunidad era una

mujer...y con un varón no me resultó lo mismo. Y menos aún con una persona que ponga de manifiesto mis propios complejos. ¿Cómo podré ayudarlo si sufre de lo mismo que yo? Pensé alguna vez durante el proceso.

¿Y cómo fui en este nuevo rol como danzaterapeuta? Tal vez un poco confundida... aún intentando descubrir de qué se trata esto... qué es lo específico de la DMT... me encontré luchando constantemente por aplicar estrategias presentadas en la facultad como propias de la DMT, aunque a veces no creía en ellas o eran simplemente pantallas para evitar lo que sucedía en las sesiones, que –a decir verdad– aún no sé bien qué pasó. Tal vez deba recurrir a mis propias palabras: “así como fue... está bien”, “eso que es... es”.

La transcripción de mis registros, principalmente de la última sesión, me hizo acordar a una escena de la película *Good Will Hunting*, de Robin Williams y Matt Damon, en donde el psicólogo lo mira fijo y le repite ‘no es tu culpa’ ‘no es tu culpa’ hasta lograr que el paciente encuentre expresión a su dolor. Tal vez estaba esperando eso... un final de película. Paradójicamente resultó que mis deseos era iguales a los de E... algo estábamos esperando de todo esto.

Hoy me doy cuenta de que la excesiva rigidez en el cuerpo de E. es también una forma de protegerse frente a mis exigencias. Aún tengo el deseo de saber cómo está, a veces le pregunto a mi novio qué sabe de él, en qué anda.

Mi sensación actual es una sensación de frustración, de lucha contra los molinos de viento... ¿me ponía loca que no pudiera expresar! Y evidentemente, en algún punto, lo he presionado y su cuerpo respondía contrariamente; sobre todo en la última sesión, una sesión de mucha intensidad.

¿Cómo lo vi cuando comenzó? Un joven de estatura mediana, muy flaco, frágil en sus movimientos, poco eficaces. De peso liviano y tiempo acelerado.

¿Cómo lo vi cuando terminó? Un joven de estatura mediana, muy flaco, frágil en sus movimientos, poco eficaces. De peso liviano y tiempo acelerado pero, sin embargo, cargado de emociones. Con un mundo interno lleno de revoluciones, de dolor, de

enjos, de necesidad... y segura de que ese mundo ha entrado en movimiento. Aún queda encontrar un modo eficaz de expresión. Estoy convencida de que los efectos de este pequeño trabajo en conjunto tendrán sus frutos algún día.

COMENTARIO FINAL

Qué interesante darse cuenta de que finalmente esta experiencia de práctica individual no se trata del otro, sino de uno mismo. Releyendo el relato de la experiencia entiendo que quien queda expuesto aquí no es el otro sino yo misma.

Ya no importan las preguntas de aquel entonces sobre qué técnicas son DMT o si DMT tiene que ser de tal o cual forma y todo debe encajar en esa idea “ideal”. Este relato vuelve a ser un aprendizaje para mí; me devuelve las fuerzas que luchaban entre lo que debe ser y lo que es. Y nada más lejos de la Danza Movimiento Terapia que el “deber ser”. Tal como citaba en aquellos tiempos, “lo que es, está bien”. Ahora lo comprendo, ahora se hizo cuerpo.

La Danza Movimiento Terapia me implica, me obliga a comprometerme en los vínculos, en lo que sucede, ya sea desde el movimiento concreto o desde el movimiento interno. Sólo se da una práctica de DMT cuando tanto el otro como el dmt están presentes. Y eso me moviliza, despierta luces y oscuridad de mi personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (1905). “El chiste y su relación con lo inconsciente” en *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen VIII. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires / Madrid: Amorrortu editores.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Levy, F. (1988). *Dance/Movement Therapy. A healing art*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance: Reston VA. Disponible en: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED291746.pdf>



DANZA MOVIMIENTO TERAPIA EN LA COMUNIDAD

*Alicia Fernández**

[*]

Lic. en Psicología.
Coordinadora del taller
“Danza Movimiento
Terapia y Dolor Crónico”
dependiente del Servicio
de Anestesiología,
Hospital Gral. de Agudos
“Dr. E. Tornú” (2013-
Actualidad). Comisión de
Salud, Legislatura de la
CABA (1999-actualidad).

SÍNTESIS DE LA OBSERVACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN DANZA COMUNITARIA JUNTO AL ELENCO DE BAILARINES TODA LA VIDA. CRÓNICA DE LOS DÍAS VIERNES

INTRODUCCIÓN

A partir del desarrollo de mi trabajo de tesis en la Maestría en Danza Movimiento Terapia, con una investigación en “Danza Movimiento Terapia en la comunidad” dirigida y co-dirigida por las Licenciadas Aurelia Chillemi y Norma Alcaide es que participo del grupo “Bailarines toda la vida”.

“Bailarines toda la vida”, primer elenco de Danza Comunitaria, inició su actividad en el año 2002. Está integrado por profesionales, estudiantes de danza, y vecinos del barrio, sin experiencia previa, entre 6 y 78 años de edad, siendo su lugar de ensayo la fábrica recuperada Grissinopoli, espacio cedido por los trabajadores. El elenco, heterogéneo en cuanto a experiencia, formación, edad y nacionalidades, se ha presentado en espacios no convencionales y científicos. Este Proyecto de Extensión a la Comunidad, del Departamento de Artes del Movimiento IUNA se ofrece en forma gratuita los días viernes de 18 a 21 hs., en Charlone 55 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El encuentro de los viernes tiene el siguiente formato: en la primera parte se trabaja en un calentamiento que coordina

la Lic. Chillemi y que varía presentándose cada uno y reconociéndose; luego se realiza un calentamiento dirigido en círculo, se pasa a un calentamiento personal a veces con consignas y otras no, para llegar a un trabajo grupal donde las consignas de la directora y coordinadora abren el espacio para los distintos encuentros. En una segunda parte se ensaya sobre una obra o varias para las próximas presentaciones o simplemente se ensaya. Las obras ensayadas son las presentadas en diferentes espacios o fechas conmemorativas.

En el Espacio Cultural Carlos Gardel se presentaron las siguientes obras:

El Baile. Un tributo a la muerte del conscripto Omar Carrasco ocurrida hace dieciséis años. Las fuerzas castrenses han exigido muchas actividades a los jóvenes, que exceden sus posibilidades físicas y emocionales. En otros grupos humanos, algunas veces se reproduce este esquema de exigir más allá de la posibilidad del otro. Música: Clima sonoro y organización vocal de Osvaldo Aguilar.

Identidad. Desde un todo indiferenciado se establece la posibilidad de organización grupal con diferentes tonos emocionales, hasta llegar a la poesía del encuentro. Música original: Osvaldo Aguilar. Canción: “Rueda”.

La Oscuridad. Dedicada a los desaparecidos durante la dictadura militar. Música original: Osvaldo Aguilar. Vidala para mi Sombra: J. Espinosa. Aurelia Chillemi danza sobre una poesía de Manuel Bendersky. Es una Improvisación Danzada sobre el libro *Cadáver de mujer*, de Manuel Bendersky.

La Ruptura. Del cuerpo grupal se desprenden diferentes conflictivas sociales. La obra habla de la mecanización del hombre y de la necesidad de establecer una ruptura con el sistema alienante para recuperar los valores perdidos. Música: J. S. Bach – Z. Preisner.

El 7 de diciembre de de 2010 en la Fábrica Recuperada “Grissinopoli” celebrando el 8º aniversario y cierre del año se reunieron otros grupos:

El Centro de Trabajo Corporal en expresión corporal “Andares” presentó una obra en dos partes: ***De Oriente a Occidente y Los elementos de la naturaleza hechos agua.***

El comienzo. Coreografía y danza: Ana María Gómez. Música: Patchbell.

Pach-Anga DANZA. Idea coreográfica y danza: Laura Castro. María Luz Eluén. María José Patiño Yancomay.

Como Menta en Flor... y el misteriosos Poder de una escalera. Trabajo para la cátedra de Improvisación y Composición II de Susana Goñi. Intérpretes y creación artística: Ximena Peña Lagos, María José Patiño Yancomay.

Rizoma. Bailarines toda la vida. Improvisación comunitaria. Música original: Osvaldo Aguilar. En el repertorio estaban “La Oscuridad” y “La Ruptura”, mencionados con anterioridad.

Se sintetizarán conceptos trabajados en la línea de investigación que hacen a la actividad de Danza Comunitaria: cómo se conforma, cómo se trabaja y cuáles son las características del trabajo creativo grupal.

Esta línea de investigación se orienta en relación con la danza como lenguaje artístico, considerando el valor terapéutico de los procesos de comunicación desde la construcción colectiva.

En principio se señala la diferencia entre trabajo social, desde la danza, y la danza comunitaria. La misma consiste en que en el trabajo social se planifican y concretan acciones desde la danza que están dirigidas a resolver un conflicto o problema específico. Por lo tanto tienen un objetivo definido.

La Danza comunitaria se diferencia por tener como fundamento cuatro ejes específicos que se trabajan en forma integral y que son: el cuerpo, la creatividad, la comunicación y la construcción colectiva de obras coreográficas. Y no está destinada a una población determinada sino a toda la comunidad.

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA DANZA COMUNITARIA

La conformación abierta del grupo, la coordinación y los cuatro ejes con los que se trabaja en el proceso creativo grupal son elementos característicos de la danza comunitaria.

En danza comunitaria el elenco es absolutamente abierto, heterogéneo en edades y formaciones. La riqueza es la posibilidad de inclusión, teniendo todos los participantes sus formas de expresión en el grupo. La coordinación hace posible la contención grupal.

Se abordan temas como el cuerpo bello de la danza como resultado de una práctica académica y el cuerpo posible, propio, como aceptación de que puede bailar. Esto fortalece la autoestima.

Los integrantes del elenco son participantes de un proyecto social cuyas condiciones son proyectar a futuro, y que rescata y singulariza cualidades básicas a desarrollar como la tolerancia y la paciencia.

De los cuatro ejes mencionados, el cuerpo, con su aptitud postural y su lenguaje corporal aporta elementos sobre el estado emocional del individuo, de su repertorio de movimientos organizados, y cuando este repertorio se amplía y se enriquece, también lo hace su capacidad de comunicar y vincularse con el otro y con el grupo. El abordaje de lo corporal desde la observación de lo específico incluye: los apoyos, el eje, el registro sensoperceptivo del cuerpo, la flexibilidad y la actitud y capacidad respiratoria.

El segundo eje es la creatividad, que es entrenable y que se ejercita desde la técnica de la improvisación. Su reconocimiento se da en el proceso de trabajo y permite reconocerse desde un lugar diferente a las registradas cotidianamente. Da cuenta de los recuerdos, de los afectos y aspectos internos que se resignifican.

El tercer eje es la comunicación en el que se reconoce el valor terapéutico de los procesos de comunicación en la danza a partir de redes sociales y afectivas, desde tres áreas de transferencia: del grupo con el coordinador, de los integrantes entre sí y del grupo como totalidad con la obra coreográfica.

El cuarto eje es la realización de la obra, donde a partir de un tema coreográfico originado desde la improvisación, se encuentra correspondencia en el mundo interno con el imaginario social o

individual. En el proceso de creación de la obra, en las repeticiones por ensayos, en cada función o reposición de obra con otros participantes o con parte de los participantes se dan procesos de construcción de la realidad subjetiva que permiten elaborar de lo aprehendido en un nuevo contexto. No hay proceso sin contenido ni contenido que se manifieste fuera de un proceso psicológico en tanto constituya una experiencia para el ser humano.

A partir de la interacción se posibilitan puentes y nuevos lazos y se construye un lenguaje de movimiento propio y grupal. Al decir de A. Chillemi [...] “Este movimiento que circula es un bien común, que sostiene al individuo y le da soporte e identidad al grupo” (Chillemi, 2002: 7).

LUGAR DE LA COORDINACIÓN

La coordinación en un grupo de danza comunitaria implica coordinar desde un lugar que permita a los integrantes ser quienes ordenen los elementos creativos, quienes sugieran los temas que son de actualidad, que por determinado motivo los toquen emocionalmente, les produzcan dolor o alegría. Tiene el lugar de la contención del grupo o de situaciones personales imprevistas. Espera el momento más adecuado para decir, compartir o resolver en forma inmediata un conflicto en función de la coreografía.

El lugar de la coordinación es la de un oído atento a las multiplicidades y atravesamientos de sentidos, formas y repertorios que pueden confluir en el movimiento. La función de la coordinación se va “haciendo”. No es un ser sino un siendo. Está en movimiento. Asimismo el músico y hacedor de climas e intérprete del movimiento de los participantes y de las consignas de la coordinadora del grupo, funciona como co-coordinador. Leer, escuchar, captar el diálogo grupal explícito e implícito, son funciones de ambos para poder plasmar en la obra una lectura de lo grupal. Esto hace a la actitud y la presencia de ambos.

Por otra parte, se requiere de la coordinación, estar atento a

las formas de intervención que viabilicen la producción grupal y el crecimiento de los integrantes como personas.

Una acción que se busca en todo grupo y actividad de la vida es el reconocimiento del otro; la mirada del otro. Este vínculo que atraviesa el espacio “entre dos” o “entre muchos” es el inicio de aceptación, de la no indiferencia a la persona que participa en el grupo. Cuando esta mirada no está, se da una forma de desconocimiento del sujeto. El lugar del coordinador es un lugar de escucha y de interrogación sobre lo que pasa en el grupo, de distinguir y puntuar las insistencias.

Vilaseca expresa que:

[...] El coordinador es sostenedor del silencio, como espacio de escucha, generador de condiciones de seguridad psicológicas y articulador de una fratría, posibilitador del juego dramático, atento a pesquisar y puntualizar desvíos, diferencias, cortes, tanto a lo que se dice, como a la manera en que se lo dice y desde dónde.” ...”La importancia de hablar en nombre propio como manera de no desautorizar/violentar al otro, los otros y dando valor a la palabra propia, permite subrayar el sesgo de cada uno en el aporte a la producción colectiva, al collage grupal y genera las condiciones para el enriquecimiento de cada uno con lo de los otros (Vilaseca, 2002: 3).

[...] De esta manera aparece lo de cada uno, caso por caso, es tenido en cuenta, reconocido e incorporado. Para ello es preciso sostener la tensión de la sorpresa y alojarla desde una actitud hospitalaria para darle la oportunidad de que produzca. (Vilaseca, 2002: 3).

Desde la coordinación se da un acuerdo de trabajo para evitar o posibilitar que se elija trabajar desde la no violencia, haciendo de la paciencia una práctica. En determinado momento de corte, estando en círculo, cada integrante expresa en su nombre lo que sintió o desea decir. La coordinación se orienta en el sentido de ir trazando los tejidos de una trama grupal y propicia el protagonismo

del sujeto. Al decir de Jasiner (2007) [...] “creando un espacio de alojamiento subjetivo, de instalación de una demora, de un intervalo, a la vez que de tiempos de conclusión que generen condiciones para la producción de lo propio” (Jasiner, 2007:28). A esta doble producción la llamaré “trama” y “trazo”.

LUGAR DE LOS PARTICIPANTES, DEL ELENCO, DE LO GRUPAL

¿A qué llamaremos grupo? Fernández A. M. sintetiza el concepto de la palabra grupo:

[...] el vocablo grupo surge en el momento de constitución de la subjetividad moderna. Su etimología refiere a un número restringido de personas asociadas por un algo en común. Se destacan dos líneas en tal rastreo etimológico: la figuración nudo, que sugiere interrogación sobre qué es lo que hace nudo y lleva implícitos necesarios enlaces y desenlaces entre sus integrantes, y la figuración círculo, que remite a las formas de intercambio que se producen entre los miembros de tales grupos.

[...] en tanto figura nudo que aspira a producir efecto de significación. ...Con la figura nudo, se intenta subrayar los anudamientos –desanudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos, de subjetividades que se producen en los acontecimientos grupales. En este sentido preguntarse por la especificidad de lo grupal es abrir interrogación por las particularidades de tales anudamientos cuando se constituyen en o lo que se ha dado en llamar pequeños grupos. Anudamientos-desanudamientos que por organizarse entre un conjunto numerable de personas cobrarán características diferenciales con respecto a otras formas de enlace sociales tales como grupos amplios, masas, duplas, etcétera (Fernández, 1989: 35).

Romero (1987) piensa los grupos en tres niveles de análisis o desde tres criterios, el criterio interaccional, el criterio intersubjetivo

y el criterio intrasubjetivo. Los tres enriquecen la mirada del concepto.

[...] Un grupo sería un conjunto de individuos en interacción regulada por normas establecidas, en un espacio y tiempo dados, y que poseen un objetivo común que responde a necesidades compartidas; dicho objetivo implica la posibilidad de poder operar sobre el ambiente externo o interno al grupo mismo [...] Decíamos que un grupo es un conjunto de individuos y, en tal medida, de subjetividades (Romero, 1987: 92).

Propone el autor que los miembros del grupo se definan como tales:

[...] Este criterio de “autodefinición de pertenencia” implica que los miembros comparten un sentimiento de lealtad hacia el grupo y expectativas comunes respecto de la forma de interacción permitida [...] Criterio que se complementa por uno de “altero-definición de existencia”: no sólo los miembros del grupo como tales sino que, a su vez, deben ser definidos como integrantes de un grupo... por aquellos que no pertenecen a dicho grupo. Existe grupo donde y cuando encontremos “representación de grupo” (Romero, 1987: 93).

Se recoge lo mencionado en distintos momentos como “grupo abierto”, con “autodefinición de pertenencia”, con “representación de grupo”. Estas condiciones enlazadas hacen que este grupo grande de participación creativa ponga acento en la tarea y con ello se propicie no retener al sujeto. Por ello es abierto, no endogámico, con la puerta abierta para volver, respetando los tiempos personales y, señalando que el grupo es un espacio de alojamiento y crecimiento subjetivo, que desde los lineamientos de trabajo es un medio. Esto posibilita que el grupo de participación replique en cualquier espacio y lugar su obra creativa; y que la conformación y la variación del grupo haga del mismo repertorio, otra obra.

Bailarines toda la vida tiene como propósito que la persona

con discapacidades, entendida en su carácter de ser social, participe de una cultura, se inserte en esta comunidad de danza comunitaria, en necesaria y continua interacción.

La inclusión de la diferencia se realiza totalmente sin evidenciar su dificultad. Hay conciencia colectiva en el grupo para considerar la diversidad como una condición enriquecedora y disponer de un espacio de trabajo más aceptable para una mayor gama de aptitudes.

Aceptando las intervenciones que se suscitan, se generan valores en el grupo que conforman su imagen social.

Asimismo, los roles se respetan desde las funciones y el afecto que despiertan las personas que las ejercen y se consideran actores indiscutibles del grupo, del elenco, realizándose un intercambio constante entre los miembros participantes con la coordinación y el músico.

Son diferentes actores sociales los que conforman el grupo abierto, con sostenes y pilares constantes y presentes como en todo grupo. Con un registro sensible a la incorporación de niñas o niños que eligen participar y que son totalmente aceptados y comprendidos.

Tienen un objetivo común, no un objetivo en común. Este sentimiento o categoría transforma al grupo porque existe conciencia de la necesidad común y compartida. Este sentir requiere de un tiempo, de un proceso que a su vez es configurador del grupo. Esto implica que el grupo no es una estructura que se arma por completo, sino que es inacabada, abierta, inserta en un proceso en marcha dialéctica, donde veremos que se “produce a”, “es modificado por” y “es producido por” sus integrantes.

Lo grupal permite y posibilita lecturas de sentidos diversos. En principio, está la ceremonia regular de encontrarse en determinado lugar y hora. Se da la constitución del grupo, que se construye y reconstruye, vez por vez. Teniendo siempre presente en sí mismo y en la coordinación, el sentimiento de compromiso que concierne al sentimiento ético de apego y obligación para con la comunidad, que lleva a involucrarse en acciones colectivas que pueden producir beneficios para todos.

Luego surgen las lecturas de lo reprimido, que adquieren relevancia y resuenan según los acontecimientos vividos en la historia personal y grupal. Para los que conforman el grupo de “Bailarines toda la vida” participar es una experiencia de aprendizaje, pasaje necesario para poder integrarse y encontrar pertenencia. Pueden ejercitar la resistencia subjetiva de considerar que todavía hay pensamientos que les pertenecen como grupo o aún pueden elaborarlos y resguardar su identidad.

CUERPO. COMUNICACIÓN Y PROCESO CREADOR DE LA OBRA

La construcción de la creación es posibilitadora de un proceso personal y grupal con efectos modificadores en la vida de relación cotidiana.

La tarea de creación se anuda con múltiples intersecciones. Esta particular característica de la tarea de creación de lenguaje de movimiento implica interpretar ese acontecer de la tarea que permite tomar lo que irrumpe, la ruptura o la redefinición de lo previo. Se toma lo verbalizado y el factor común en lo verbalizado y en las improvisaciones. Se presentan recuerdos, lo que circula, que sale y vuelve.

Teniendo en cuenta la situación de los procesos grupales, que tanto desafían a quienes trabajan en ellos, se atestigua que el clima social previo del grupo a una presentación, atrás en camarines, es de tranquilidad y disfrute por el otro.

En los ensayos es la coordinación quien marca los diferentes momentos coreográficos a repetir. Se respeta la ubicación en el escenario, el corte, las diferencias adelante y atrás. Hay acuerdos de permiso de ocupar lugares o cómo plantear el rompimiento de normas. Asimismo se practica el manejo espacial en escena con acuerdo tácito para resolver situaciones imprevistas y ver el sentido de los intercambios.

En el proceso creativo, hay un tiempo de improvisaciones ajustando la danza grupal, segundo a segundo.

El grupo, el elenco, define el momento para cerrar los temas. En el caso de la obra *La Oscuridad* la iluminación cumple un lugar destacado, de simbolización a través de una obra que conlleva los sufrimientos del cuerpo que es a la vez objeto y sujeto de la tortura y se sitúa en el contexto social.

En el caso de la obra *La pluma al viento. Metáfora de la locura*, se originó con un grupo de integrantes y se repuso con otro grupo. Surge *La Ruptura*. La puesta en escena de la obra tiene una reelaboración constante. Esta renovación es en función del grupo y genera espontaneidad de movimiento permitiendo una respuesta inmediata.

La elaboración del trabajo creativo coreográfico desde la Danza Comunitaria tiene una metodología de trabajo. Se utiliza la Expresión Corporal como técnica soporte, y se desarrollan en forma integral y articulada los ejes: cuerpo sensible, eje, flexibilidad, creatividad y comunicación. Esta técnica se corresponde con la elaboración de las etapas vitales por las que atraviesan los/as distintos/as integrantes comprometidos en su totalidad.

La idea coreográfica y la etapa de la construcción coreográfica se generan en el mundo interno; se comparte en la improvisación donde afloran las concreciones. Pero requiere de un proceso creativo coreográfico en el cual están presentes tres niveles de relación: la del sujeto participante, el coreógrafo y la tarea. La respuesta creativa de los integrantes enlazadas con las consignas facilitadoras, el “trazo” de la coordinación como también la creación o la selección de música, se unen en la “trama” de relaciones alrededor de la cual se organiza el grupo para dar como resultado el acto creativo. Desde la improvisación es desde donde, luego, se seleccionan secuencias realizadas por las participantes del grupo.

Dejarse fluir con el acento puesto en la comunicación, ceder entrega, confianza entre los miembros del grupo. Al decir de Chillemi

[...] Cualquier tema abordado coreográficamente, aun los más abstractos, encuentra correlato en el mundo interno, ya sea con el imaginario social o individual. Toda pérdida o frustración implica un duelo. La vida misma es una secuencia organizada

de pérdidas y recuperaciones, y la actividad artística, el proceso creativo en sí mismo, permite reconstruir los objetos perdidos. El acto creativo tiende la mano hacia una segunda oportunidad de encontrar aquellos eslabones perdidos, destruidos o negados de nuestra existencia (Chillemi, 2010: 25).

Se da la aceptación al movimiento del compañero, modificación, adecuación mutua, reciprocidad entre los integrantes y la coordinación. Apertura de la percepción entre los integrantes y la coordinación.

A partir de ejercitarse en el trabajo grupal, en el movimiento, se da un entrenamiento y comunicación que permite disponer a los integrantes del grupo de capacidad para participar en el hacer y pensar de manera compartida, coherente con su comunidad y poder desarrollar un conflicto o un tema que duele. Aquí hace presencia la empatía kinestésica, la resonancia con otro. Se trabaja con el otro. Esta construcción en el tiempo y en el espacio que se habilita con el otro o con los otros, se replica en la vida personal y social. Es un acto de aprendizaje para la vida.

En este grupo de Danza Comunitaria se tratan de resolver los vacíos espaciales a partir del encuentro del movimiento propio y del movimiento con el otro. Si no se resuelven, están presentes, en espera. Es la habilitación del espacio con el otro. Se construye el habitar en ese espacio común. En ese trabajo de construcción, de creación, dan una respuesta grupal y surge su propia interpretación de un conflicto social o de un tema determinado. El grupo produce significaciones imaginarias propias. Transita y construye su propia historia grupal.

La energía psíquica retenida, el movimiento cargado de emociones en la elaboración y creación de la obra permiten vivenciar a través de una manifestación estética el entorno social y plasmar una identidad cultural.

Le Breton (2002) en *La sociología del cuerpo* dice:

[...] “El cuerpo se asimila a un campo de fuerza en resonancia con los procesos vitales que lo rodean.”(...) “La construcción

social y cultural del cuerpo no es solamente de abajo para arriba, sino también a la inversa: implica la corporeidad no sólo en la suma de sus relaciones con el mundo, sino también en la determinación de su naturaleza” (Le Breton, 2002: 27).

[...] “La designación del cuerpo, cuando es posible, traduce un hecho del imaginario social” (Le Breton, 2002: 31).

En “Bailarines toda la vida” los temas a trabajar surgen de los integrantes mismos, de las acciones o situaciones que se tejen en la trama de la vida cotidiana, desde las más invisibles hasta aquellas que se producen en la escena pública. Es así como nacen temas dramáticos bailados y paridos por el sentir de quienes los han vivido y aquellos que no aún no habían nacido. Un ejemplo de esto son los temas *La oscuridad* dedicada a los desaparecidos durante la dictadura militar o *El Baile* en tributo a la muerte del conscripto Omar Carrasco ocurrida hace dieciséis años y *La Ruptura* en la cual se desprenden diferentes conflictivas sociales del cuerpo grupal. La obra habla de la mecanización del hombre y de la necesidad de establecer una ruptura con el sistema alienante para recuperar los valores perdidos.

En estas obras se hace presente un cuerpo colectivo. El cuerpo moldeado por el contexto social y cultural hace una puesta en escena de la expresión de los sentimientos, construye una coreografía que da cuenta de su relación con el sufrimiento y el dolor. Y del “cuerpo individual y colectivo nacen y propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva” (Le Breton, 2002: 7).

El con-texto del grupo es el texto del grupo. Es la forma de articular lo que sucede en un grupo y el acontecer social. El texto grupal es generador de sentidos. Aparecen así los cuerpos torturados, los cuerpos exigidos, los desaparecidos y a través de la danza se construye una respuesta del grupo ante la muerte, la destrucción y el poder. Los cuerpos públicos, los cuerpos privados, cuerpos desaparecidos del buque General Belgrano en Malvinas, cuerpos anónimos viviendo momentos de violencia, cotidianamente encubierta y naturalizada. Toda esta información, los conocimientos o

saberes compartidos o la interpelación a estos saberes van tejiendo un entramado, van cobrando sentidos que son plasmados por el grupo en el espacio propio, su hábitat, la fábrica recuperada.

Fernández lo expresa de la siguiente forma:

“[...] Así, no sólo lo dicho y lo no dicho-orden del lenguaje, plano discursivo- sino también los movimientos corporales, los movimientos espaciales, los silencios, los pactos, etc., van conformando el complejo entramado de las configuraciones o formas de un grupo, que en un juego inagotable son, a su vez, generadores de otros múltiples sentidos. Sentidos diversos que, por otra parte, operarán particularizadamente en y desde los diferentes integrantes “abrochando” en forma singular en cada uno de ellos” (Fernández, 1989: 149).

Aquí confluyen poder, participación, apropiación y fortalecimiento para concluir o sintetizar en un acto creativo de la vida de cada uno de sus integrantes y en un hecho artístico, el resultado de la creación de obra. El poder en sí mismo no es negativo ni positivo. Es el ejercicio del mismo que hace que se puedan devenir acciones positivas o negativas. Lo que establece el desequilibrio y hace de su ejercicio un asunto ético es la intención y los fines a obtener, el manejo de los recursos y la utilización del otro sobre quién se ejerce la coerción, donde recae la utilización, cómo se usa, para qué y con qué fin. ¿Se podría pensar la inclusión desde cualquier lugar de la sociedad? Es invitarse a observar cómo el poder nos atraviesa y cómo cada una de las personas ejerce el poder. El poder se ejerce haciendo, en la comunidad en la que se participa.

La participación es un derecho básico y se halla en la naturaleza misma del ser humano. Se entiende la participación como el derecho y el deber de la comunidad para intervenir en las decisiones que la afectan. La participación ciudadana es un proceso que va adquiriendo gradualmente mayores niveles de intensidad en su interacción o vinculación.

Si consideramos el decir de Freire [...] “el hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente

concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más emerge, plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir en la realidad para cambiarla” (Freire, 1974: 38).

La participación para el mejoramiento de la comunidad y su inclusión en la toma de las decisiones políticas son fundamentales para el bienestar y la salud de las personas. Durante la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud, que se llevó a cabo en Alma Ata, en 1978, se formalizó la participación de la comunidad como:

[...] El proceso en virtud del cual los individuos y las familias asumen responsabilidades en cuanto a su salud y bienestar propios y los de la comunidad, y mejoran la capacidad de contribuir a su propio desarrollo económico y comunitario. Llegan a conocer su propia situación y a encontrar incentivo para resolver sus problemas comunes. Esto les permite ser agentes de su propio desarrollo, en vez de beneficiarios pasivos de la ayuda al desarrollo. Para ello, han de comprender que no tienen por qué aceptar soluciones convencionales inadecuadas, sino que pueden improvisar e innovar para hallar soluciones convenientes. Han de adquirir la aptitud necesaria para evaluar una situación, ponderar las diversas posibilidades y calcular cuál puede ser su propio aporte. Ahora bien, así como la comunidad ha de estar dispuesta a aprender, el sistema de salud tiene la función de explicar, asesorar, así como dar clara información sobre las consecuencias favorables y adversas de las actividades propuestas y de sus costos relativos (Declaración de Alma Ata, 1978: 58).

Es por eso la importancia de la construcción de una ciudadanía más activa y participante donde el arte tiene un papel transformador en el desarrollo social. Con la modificación del compromiso personal se pueden dar pequeños cambios como el acceso al arte como un derecho social.

Posiblemente sea la urdimbre de una red la que posibilite nuevas formas de socialización, de articulación de espacios entre distintas instituciones, funcionando en redes. Específicamente en

“Bailarines toda la vida” esta reconstrucción de redes se establece a lo largo del tiempo que acompaña el proceso creativo. El arte cumple un rol social, político y educativo en la formación del sujeto y sus prácticas en la especialidad elegida –musical, teatral, de danza o de literatura- sostienen este rol de construcción y redefinición de la subjetividad en la identidad individual y colectiva. Se da un fortalecimiento de la autoestima en la práctica de la acción y se conocen y promocionan sus derechos.

Enlazando los conceptos de las relaciones dinámicas y nómades de poder, los derechos a defender y los deberes a cumplir, la participación con la posibilidad de intervenir en el logro de sus objetivos, la conciencia de sujeto y actor de una historia social en el sentido de dejar las huellas y el pensar en red, con la complejidad del entramado de las relaciones sociales, se permite la construcción colectiva de un hecho social y cultural que posibilita la identidad social, en este caso comunitaria, generándose valores y creencias que se expresan y reivindican otros desarrollados históricamente.

El devenir marca su impronta y acerca una respuesta de la sociedad en la obra artística grupal convocada y consumada por los mismos integrantes. La transmisión de memoria colectiva, de historia oral social y de historia individual se efectiviza en los encuentros y la proposición de temas para generar una obra.

Albizuri de García (1986) dice que el concepto de encuentro está en el centro de la práctica de una disciplina, donde la comunicación mutua, recíproca, no se agota en lo intelectual, la reflexión, sino que abarca la totalidad del ser de los participantes, se desarrolla en el “aquí y ahora”, excede la empatía y la transferencia. Se constituye en “nosotros”.

Es así como el grupo vuelca sus apreciaciones sobre la violencia simbólica, sobre la identidad y el poder en un lenguaje corporal propio y único. Busca crear espacios de reflexión para sus integrantes y para los espectadores, sobre el poder político de las instituciones –social y familiar- que atraviesan un proceso grupal, léase caso soldado Carrasco. Es la obra artística la que guarda una memoria histórica, garantía contra el dolor vivido y posibilitando

que queden expuestas las estructuras jerárquicas de las diferentes instituciones representadas.

Fernández concluye en cómo es pensar los cuerpos de las crisis en la actualidad, y en época de globalización donde una de las estrategias de reproducción política es la “producción de soledades” y como respuesta hay cuerpos “*que toman en sus manos lo que hay que hacer*”.

[...] Las investigaciones que hemos realizado en asambleas barriales y fábricas sin patrón han puesto en evidencia que los dispositivos asamblearios horizontales, de democracia directa y autogestión, no sólo evidencian que otras formas de producción son posibles sino también que el trabajo y la producción colectiva, cuando se realizan fuera de la impronta del plusvalor y la alienación, al mismo tiempo que inauguran otras formas de hacer política y reformulan los lazos sociales quebrando aislamientos y soledades también afectan los cuerpos de otro modo, cuerpos-siempre-con-otros en nuevas dignidades y en capacidades de combate insospechadas para los mismos actores que se refundan en la alegría de inventar, hacer y decir con otros.” ...”Es el paso del padecer en soledad a accionar con otros. Hacer de las penurias personales espacios colectivos de acción directa es hacer política. Las pasiones alegres son las intensidades políticas de la acción directa, de la no delegación. Autogestionar nuestras vidas con otros que luchan no sólo por sobrevivir sino por transformar sus condiciones de vida potencia los cuerpos, transforma nuestras existencias y conforma uno de los modos más nobles de hacer política (Fernández, 2008: 269-270).

En un grupo de danza comunitaria, a través del movimiento se comunican una persona con otro/a/, otros/as y en esa comunicación, en ese encuentro que se produce y se amplifica, se multiplican los sentidos. Reverbera como el sonido, se establece resonancia con el otro, se comienza a espaciar, se hace el espacio, se construye entre todos. El grupo se apropia del espacio, ese hábitat se convierte en el lugar. El grupo elige el lugar donde cerrar o

no su obra. El encuentro es de ser a ser, la esencia de cada uno. Y el resultado de ese encuentro, un cuerpo colectivo. El cuerpo de la danza.

El poder es una relación, es relacional y como tal constituye un proceso social. En cada integrante está presente la potencialidad y la creatividad, y donde ellos se encuentren estará la danza y ese será el lugar.

Fernández escribe:

[...] En estas situaciones las máquinas colectivas operan también en la superficie, desde un campo de inmanencia de producción de deseo en el que producen y distribuyen intensidades; operan en el “entre” [...] Tantos cuerpos y partes de cuerpos en acción como algunas formas reiterantes de silencios no producen sentido narrable, decible, sino que el crescendo de intensidades instala una experiencia, una situación singular, única e irrepetible. Estas intensidades se imponen y, al insistir, el exceso que producen al desplegar una escalada de intensidad suele volverse intempestivo. En estas situaciones no se trata reinterpretar sino de distinguir su singularidad, acompañar su devenir y apostar a que a alguien o a algunos, en esa experiencia que rodea sin decir, forzará a pensar. [...] Los cuerpos-partes en sus insistencias y agenciamientos al insistir instalan diferencias. Repiten-insisten y hacen diferencias que no remiten a una identidad de origen, es decir, operan en lógicas colectivas de multiplicidad (Fernández, 2008: 292-293).

En la convocatoria para asistir a ver el video documental “Bailarines toda la vida, inicios de la Danza Comunitaria en Argentina” realizado por María Arcos, una integrante española del grupo logra captar la esencia de la experiencia compartida y posibilitó el reconocimiento del trabajo realizado durante el año que ella compartió. En él se reconstruye la memoria del trabajo grupal que en determinado tiempo y espacio se vivió.

El film refleja la memoria que posibilita y reconstituye la historia personal y grupal de cada uno de los miembros participantes de ese hecho humano y artístico.

Los integrantes se reconocen y reconocen a sus compañeros. Según Bleichmar:

[...] La acción no se sostiene en el intento de demoler al otro sino en el desconocimiento liso y llano de su existencia, en la ausencia de todo reconocimiento de lo que se produce en el otro como semejante, en la desarticulación de toda empatía (Bleichmar, 2002: 15).

Los efectos individuales en el proceso grupal de la creación coreográfica que se señala son los siguientes: el desarrollo de un fuerte sentido de sí mismo en relación con el mundo, del desarrollo de un sentimiento de apego al grupo llamado “sentido de comunidad” que se construye históricamente, el desarrollo de capacidad para relacionar la reflexión con la acción y viceversa con el fin de producir nuevas ideas y construir y desarrollar recursos para intervenir significativamente en el contexto como otros señalados a través del texto.

Asimismo se da la producción de efectos inclusivos en el orden social, institucional e individual, generando cambios en el imaginario social de la concepción de la salud-enfermedad y generando lazos con la sociedad.

LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA Y LA DANZA COMUNITARIA CONCLUSIONES

La inclusión en el título de la Danza Movimiento Terapia y la Danza Comunitaria se explica porque estoy cursando la maestría en la Línea Danza Movimiento Terapia en la comunidad. Esta línea hace su práctica en el taller de Danza Comunitaria en la fábrica recuperada Grissinopoli, proyecto de extensión universitaria denominado Bailarines toda la vida. Danza Comunitaria + Arte + Salud en el Instituto Universitario Nacional de Arte.

Mi posición con respecto de las similitudes y diferencias

entre la Danza Comunitaria y la Danza Movimiento Terapia es particular, singular. No apporto a la fragmentación en ninguna disciplina artística ni en el campo de la salud mental. Reconozco las especialidades, pero tratando de tener una mirada integral. Asimismo entiendo y considero para su estudio las diferencias de diagnóstico, pero no el nombrar a la persona por su patología. La vida tiene momentos de salud y momentos de enfermedad.

No plantearé mi pensamiento en términos de diferencias, salvo en el caso de que haga a su enriquecimiento. Reconozco los estilos y formaciones académicas de las danzas, pero no comparto la rotulación de las diferentes formas cuando fragmentan y enmascaran otros motivos en defensa de espacios institucionalizados relacionados con el poder.

Si denostara lo clásico, a favor de lo libre y expresivo, estaría expresando que lo clásico no es libre ni expresivo. Fundamentalmente estaría renegando de mi historia y recortando la mirada, dividiendo y no incluyendo y ampliando. Considero que cuantas más sean las herramientas y los lenguajes disponibles, se tiene mayor conocimiento e implica un lenguaje corporal más enriquecido para expresarse. Toda etapa previa es la que posibilita la etapa posterior, si no, no hay reconocimiento de la propia historia.

En la ley de Salud Mental N° 448 en los principios enunciados en su artículo 2°- inc b) dice:

La garantía del derecho a la salud mental se sustenta en: b) El reconocimiento de la salud mental como un proceso determinado histórica y culturalmente en la sociedad, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social, y está vinculada a la concreción de los derechos al trabajo, al bienestar, a la vivienda, a la seguridad social, a la educación, a la cultura, a la capacitación y a un medio ambiente saludable. La salud mental es inescindible de la salud integral, y parte del reconocimiento de la persona en su integridad bio-psico-socio-cultural y de la necesidad del logro de las mejores condiciones posibles para su desarrollo físico, intelectual y afectivo.

¿Por qué enunciar este artículo de la ley 448? Para establecer una posición que está declarada en este artículo, la garantía del derecho a la salud mental, que es un proceso histórico y cultural que se vincula a la concreción de otros derechos como los del trabajo, la educación, la vivienda, la cultura. La danza es cultura y por lo tanto es un derecho social.

Estos conceptos que atraviesan la actividad de la danza, nos relacionan a la vida. En Danza Comunitaria podríamos llamar un dispositivo, una caja abierta que aloja lo creativo, lo que irrumpe, lo inesperado. Esta práctica despliega nuevos organizadores de sentido. Como dispositivo opera en total consonancia con los lineamientos, las acciones y los principios establecidos en la Constitución de la Ciudad en su art. 21 inc.12, en la Ley 448 de Salud Mental y en la Ley 153 Básica de Salud.

A su vez la Ley de Salud Mental alienta “el reforzamiento y la restitución de lazos sociales solidarios” (art. 10º), así como el funcionamiento de dispositivos “que favorezcan el mantenimiento de los vínculos, contactos y comunicación de la persona internada, con sus familiares y allegados, con el entorno laboral y social, garantizando su atención integral” (art. 19º).

El arte es transformador, facilitador del acceso a la cultura en la reconstrucción de la memoria y de la identidad. Toda ejercitación del arte posibilita sublimar y en este caso, es la danza.

La danza en sí misma tiene condiciones y elementos que la constituyen —espacio, tiempo, energía, ritmo, movimiento— que hacen que tenga valores que posibiliten efectos terapéuticos. Pero las artes en sí mismas no son terapéuticas. La danza se convierte en terapéutica en un contexto terapéutico, utilizadas con técnicas organizadas y dadas por un profesional especializado. Caruso expresa

[...] La música no es terapéutica en sí misma, la música deviene terapéutica cuando es utilizada con técnicas organizadas y en un contexto terapéutico (Caruso, 2011: 121) [...] Para provocar un efecto terapéutico no es necesario pasar del código no verbal al verbal (Caruso, 2011: 122).

Naumburg menciona a Kris quien escribe sobre el valor del arte espontáneo para el tratamiento de la esquizofrenia:

[...] La terapia creativa suministra a la relación (entre paciente y terapeuta) una forma de anclaje a partir de la cual ésta puede deslizarse hacia patrones más arcaicos, y a la cual puede retornar a salvo... La actividad creativa del paciente ofrece marcadas ventajas: permite canalizar significativamente la conducta regresiva, el asalto del ello pierde parte de su potencial ilimitado, pues el control tiende su potencial ilimitado, pues el control tiende a ser recapturado por el yo, captura que tiene lugar en el moldeado del material (Kris, 1952: 313).

De acuerdo a la definición formalizada de American Dance Therapy Association (ADTA) (1966:1 sostenida en 2006 y 2009) “[...] Danza Movimiento Terapia es el uso psicoterapéutico del movimiento en un proceso que promueve la integración física, emocional, cognitiva y social del individuo”.

Reca expresa:

[...] Las premisas básicas que sostienen “[...] el proceso de Danza/ Movimiento Terapia, refieren a tres asunciones nucleares” planteadas por Schmais (1974:10) y que son:

- A. el movimiento corporal refleja los estados emocionales internos.
- B. La relación que se establece entre terapeuta y paciente a través del movimiento, sostiene y posibilita cambios conductuales, y
- C. los cambios significativos a nivel del movimiento inducen a modificaciones en el estado psicológico, promoviendo bienestar y desarrollo a través de la fluidez de la energía corporal, la ampliación de la conciencia, la interacción psicosomática y la presencia plena. A su vez, se considera que el movimiento que es visible en la conducta de las personas, es análogo a las dinámicas intrapsíquicas y a sus patrones cognitivos

[...] Como el movimiento corporal provee simultáneamente el modo de intervención y la imposición de sentido, es por ello que

las conductas de movimiento toman al mismo tiempo, múltiples niveles de significación durante el proceso psicoterapéutico en Danza/movimiento terapia (Reca, 2011: 22).

[...] La psicoterapia refiere básicamente al proceso de comunicación entre un terapeuta (que ha sido entrenado para evaluar y ayudar a producir cambios) y un paciente. El propósito apunta a entender y modificar, si es necesario, aspectos de su conducta que le permitan una mejor calidad de vida” (Reca, 2011: 25).

En Danza Comunitaria, la convocatoria es una construcción grupal de movimiento que tiene como fin la creación de una obra, como resultado del establecimiento de vínculos afectivos, sociales y la comunicación desarrollados en esa comunidad. Es un grupo de participación creativa.

Chillemi dice, en el texto “Danza comunitaria como oportunidad de desarrollo”:

[...] Llamo Danza comunitaria al fenómeno grupal que elige un camino diferente al de la danza independiente actual; que parte de las creaciones colectivas y aporta otra mirada al hecho estético. Su búsqueda no es elitista, y se caracteriza por convocar tanto profesionales y estudiantes de la danza, como a los vecinos intérpretes que no hayan tenido experiencia previa y acceso al estudio del arte de la danza. Las obras coreográficas surgen de la investigación del movimiento, del registro sensible del propio cuerpo y, fundamentalmente, de la participación grupal (Chillemi, 2007: 3).

[...] El ámbito no convencional: la Fábrica Recuperada, posibilita la observación de un trabajo de campo específico, en el que se puede sistematizar un área disciplinar artístico universitaria. Son posibles líneas de investigación:

- Los beneficios que aportan a la salud comunitaria, el establecer redes de comunicación de diferentes grupos etarios para la creación colectiva.

- El carácter transformador del Arte Comunitario.
- Corroborar cómo influye (la fábrica), en el proceso y en el producto creativo (la obra como objeto de conocimiento) (Chillemi: 2007: 10).

[...] Ejercitar la memoria del recuerdo colectivo para la creación comunitaria en ámbitos no convencionales para la danza permite revalorizar la identidad nacional... Los espacios no convencionales para el desarrollo de una actividad artística como la danza, permiten que la comunidad ejerza su derecho de acceder al arte y a la salud (Chillemi, 2007: 11).

La memoria necesita de un tiempo y espacio propio para poder desenvolverse. Menciona Reca (2011: 41) a Caviglia:

[...] El punto de partida no se encuentra en la realidad histórica, en los acontecimientos que la historia señala, nombra y pone sobre la mesa, sino en aquellos que la memoria recupera –tomando impulso en el pasado y desde un contacto directo en esa etapa- de esa experiencia social y cotidiana, en los discursos, acciones y sentimientos que la constituyen y que son los marcos sobre los que se construye la memoria (Caviglia, 2006: 33).

En el contenido de las definiciones está planteada la orientación diferente como en los objetivos de cada disciplina. La Danza Movimiento Terapia hace uso psicoterapéutico del movimiento. Por lo tanto, la Danza Movimiento Terapia se da bajo el contexto terapéutico. La diferencia está en el contexto que establece la persona que guía los grupos. Ambas disciplinas se enriquecen con la incorporación de la diferencia y la discapacidad para bailar, y en ambas se parte con lo que cada uno dispone, se apoyan en las potencialidades de la persona para poder reinsertarse y participar de un grupo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Albizuri de García, O. (1986). "Contribuciones del psicodrama a la psicoterapia de grupos" en Pavlovsky E (comp.) *Lo grupal 3*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caruso, C. (1997). *Silbando en la oscuridad. Música y psicosomática*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Caviglia. (2006). *Dictadura, vida cotidiana y clases medias*. Buenos Aires. Prometeo.
- Chillemi A. (2009). "Prevención de la Enfermedad y promoción de la salud. Danza Comunitaria. Un nuevo paradigma" en Berdichevsky F., Caruso C. E., Chillemi, A. y otros *Arteterapia: Experiencias desde Argentina*. Buenos Aires: Akadia.
- Chillemi A. *La Danza Comunitaria como oportunidad de desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Artes escénicas (en vías de publicación).
- Chillemi A. (2006). Presentación del proyecto de extensión universitaria Bailarines toda la Vida. Danza Comunitaria +Arte + Salud. Jornadas de Arte y Desarrollo Social organizadas por Artes Escénicas. Mendoza.
- Chillemi A. (2007). *Elegir la violencia (o no elegirla)*. Buenos Aires: Ficha de Cátedra Danza Comunitaria, Departamento de Artes del Movimiento, IUNA.
- Chillemi A. (2007). "Arte Comunitario y Promoción de la salud. Expresión corporal como lenguaje artístico y su vínculo con otras disciplinas". Trabajo presentado en las 6tas. Jornadas de Primavera. APSA.
- Fernández A.M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández A.M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Lógicas colectivas de la multiplicidad*. Colección Sin Fronteras. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Freire P. (1974). *Concientización*. Bogotá: Ediciones Búsqueda.
- Jasiner G. (2007). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Editorial.
- Kris, E. (1952). "Schizophrenic art: Its meaing in psyichotherapy". *Psychoanalyt, quart*, 22: N° 1,1
- Le Breton, A. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Mendelson J. M., Moretti, C. J., Prudente M. L., Shliapochnik J. I. (2010). *Arteterapia. Experiencias desde Argentina*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Naumburg M. (2011). "La terapia artística. Capítulo 20" en *Tests proyectivos gráficos* Hammer.
- Reca M. *Tortura y Trauma. Danza/movimiento terapia en la reconstrucción del mundo de sobrevivientes de tortura por causas políticas*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Tesis.
- Organización Mundial de la Salud. (1978a). "Atención primaria de la salud". Informe conjunto del director de la OMS y el director ejecutivo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (1978b). Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud, Alma Ata.
- Romero R. R. (1987). *Grupo. Objeto y teoría*. Buenos Aires: Editorial.
- Scherer-Warren. (1998). *Ciudadanía sem fronteiras*. Sao Paulo: Hucitec.
- Vilaseca G.A. (2002). "¿Cómo coordinamos grupos?" Jornadas Instituto de Investigaciones Grupales. Panel de cierre. Disponible en www.ingrupos.com.ar.
- Ley de Salud Mental N° 448.
- Ley de Salud N° 153.





LA SEXUALIDAD DEL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA COMO HERRAMIENTA QUE FACILITA LA COMUNICACIÓN

*María Teresa Gil Ogliastri**

[*]

Psicóloga, Bailarina y Danzaterapeuta. Titular de la actividad de Danza Terapia para personas con discapacidad intelectual. Danzaterapeuta en Hospital de Día para niños y adultos con trastornos del desarrollo en Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge inicialmente para darle cierre al Seminario sobre La Adolescencia que propone la Maestría en Danza Movimiento Terapia del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Pretendo articular la población de adolescentes con discapacidad intelectual moderada, vincularla a una problemática de su etapa evolutiva (el despertar sexual y el enamoramiento) y proponer una estrategia de trabajo que sería la Danza Movimiento Terapia como canal para la comunicación no-verbal.

Las observaciones y prácticas fueron realizadas en un Hospital de día en la Provincia de Buenos Aires cuyo objetivo es ayudar y proteger al adolescente y al adulto con discapacidad intelectual.

En el camino me encontré con muchas limitaciones, como por ejemplo que la información sobre el tema solo alcanza al niño con discapacidad intelectual y no contempla al adolescente. Esto me obligó a reflexionar al respecto y, muchas veces, me implicó cansancio y, otras veces, fuerza para continuar y finalizar este trabajo.

Para los que trabajamos en el área de discapacidad intelectual significa mucho poder contar con herramientas que nos ayuden a entender mejor la problemática de los jóvenes y, así, desarrollar cada vez más la capacidad para ayudarlos, desde el amor y el conocimiento que nos brinda nuestra disciplina.

LA ADOLESCENCIA

Es bien sabido que la adolescencia es una etapa crítica del desarrollo humano, actualmente ha cobrado mucha importancia en el campo de la psicología evolutiva. En psicología son muchos los autores que han desarrollado esta etapa desde su propia perspectiva. Quizás debido a mi formación como psicóloga del desarrollo, me focalicé en Piaget para trabajar esta parte de mi proyecto. Sin embargo, son muchos los autores que han hecho aportes significativos desde su propia escuela.

Piaget considera el desarrollo desde una perspectiva constructivista. Para Roboiras (1996) la postura constructivista intenta repartir y buscar un equilibrio del peso entre los polos innato adquirido en la dinámica intelectual, permitiendo de esta manera la evolución. Sin embargo, es importante señalar que este desarrollo sucede por estadios que se van alcanzando consecutivamente. Esta linealidad -a mi me parece- ha sido su talón de Aquiles, ya que el desarrollo no se construye tan lineal y esquemáticamente, sino que algunas características pueden solaparse o incluso aparecer antes o después, esto es lo que Vigotsky denominó *saltos cualitativos del desarrollo*. Al tener en cuenta que el desarrollo no es tan lineal es posible encontrar un aporte valioso en el constructivismo.

En este sentido, rescaté a Piaget porque consideré muy interesante su definición de la adolescencia como *oscilaciones temporales y conquista del equilibrio en el pensamiento y la afectividad* (1995: 82). Piaget (1995) sostiene que si la adolescencia es vista como una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta se tiene una postura bastante ingenua sobre el tema. Por el contrario, propone que:

Las conquistas características de la adolescencia aseguran al pensamiento y la afectividad un equilibrio superior al que existía en la segunda infancia. En efecto estas conquistas duplican sus poderes, lo que perturba tanto al pensamiento como a la afectividad, pero posteriormente los hace más fuertes (Piaget, 1995: 82).

Para Piaget (1995) en la adolescencia se conquista un equilibrio

de las formas del pensamiento y la vida afectiva, a través de oscilaciones temporales. Este desequilibrio provisional es típico del paso de una fase a otra. Sin embargo, adquiere esta coloración especial adolescente, ya que la maduración sexual y sus matices afectivos se articulan con el último periodo de la evolución psíquica.

En cuanto al pensamiento este equilibrio se alcanza cuando la reflexión precede e interpreta la experiencia. Según el autor, en esta etapa hay una conquista sobre el pensamiento concreto característico de la primera infancia y un comienzo del pensamiento formal, es decir, la capacidad de deducir conclusiones de las hipótesis y no responder únicamente a la observación, lo cual requiere una dificultad y un esfuerzo mayor que permiten construir sistemas y teorías (relaciones hipotético-deductivas).

Roboiras (1996) coincide con Piaget y plantea que, desde su experiencia en psiquiatría adolescente, la construcción de teorías está relacionada a los intereses propios de esta etapa: amor, amistad, deporte, parentalidad, sexo, etc. y se aplican a los aspectos de la realidad. Esta característica es importante según el autor, ya que le permite al adolescente tomar distancia de los hechos que le generan temor y ponerlo en teorías hipotético-deductivas que le sirven como “colchón simbólico”.

Muchas veces, al recordar mi propia adolescencia y la de otros pares, me di cuenta de cómo los adolescentes se comportan de una manera egocéntrica y me pregunté si hay una regresión individual en este sentido. Pero después de este seminario y de profundizar un poco más en el tema he encontrado algunas respuestas.

Piaget (1995) también destacó, como una característica importante del pensamiento en esta etapa, al denominado *egocentrismo adolescente*. Para Roboiras (1996) este egocentrismo se refiere a la imposibilidad de ponerse en el punto del otro, de llegar a entender desde otro punto de referencia la creencia del otro. Para Piaget (1995) este egocentrismo adolescente encuentra su corrección mediante una reconciliación entre la realidad y el pensamiento formal. En este sentido, Piaget escribió: “El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino predecir e interpretar a la experiencia” (1995: 87).

Pero ¿qué pasa con la afectividad del adolescente que, a veces, pareciera ser tan desequilibrada? Piaget (1995) escribió que el equilibrio se alcanza con una doble conquista para el adolescente: la elaboración final de la personalidad y la inserción en la sociedad adulta.

En esta doble conquista de la afectividad *la personalidad*, que fue iniciada en la infancia se cristaliza en la adolescencia propiamente, debido a que este nivel supone la existencia de un pensamiento formal que permite construcciones reflexivas. Este adolescente según Piaget “se sitúa igual que sus mayores pero se siente distinto” (1995: 88). La afectividad está relacionada con la inserción del adolescente en la sociedad adulta.

Y la conquista social de la afectividad, explica Piaget (1995), está relacionada con un plan de vida o proyecto que se forma en el imaginario del adolescente. El autor explica que reducir esta parte afectiva solo al fenómeno del enamoramiento es muy reduccionista, el adolescente sí descubre el sentido del amor pero se trata de una “proyección ideal” aunque tenga un objeto de amor. Explica que de ahí vienen las decepciones amorosas de los conocidos “flechazos”. El adolescente ama de una forma ideal, para él la construcción de una novela o fantasía, o los llamados “flechazos” tienen más peso que la materia instintiva. Relaciona esta afectividad a un plan de vida más social que se construye en el imaginario del adolescente.

Para Roboiras (1996) es muy importante transitar este “idealismo” adolescente en cuanto al amor, ya que produce distintos “beneficios secundarios”. Ejercita las estructuras sin el freno de lo real, reafirma la propia identidad, da un sentido de pertenencia al agruparse en pares cobijados y cohesionados.

Destaca también Piaget (1995) la importancia de esta sociabilidad adolescente, al afirmarse en la vida en común con otros jóvenes y en la amplitud de sus relaciones. El autor concluye que el individuo se va construyendo y reconstruyendo continuamente desde que nace y a lo largo de su desarrollo. Evolucionan desde una descentración del punto de vista inmediato y egocéntrico inicial y se sitúa, cada vez más, en una amplitud de nociones, operaciones y relaciones, que le permiten adaptarse a una actividad cada vez más compleja.

EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El punto de vista sobre la discapacidad ha ido cambiando progresivamente, con el paso del tiempo. En el inicio de la sociedad occidental, los griegos configuraban su perspectiva sobre los cuerpos en términos de perfección, con lo cual la persona con discapacidad carecía de un lugar.

Actualmente la persona con discapacidad llegó a conquistar un espacio más digno, sin embargo todavía le quedan algunas batallas pendientes. En este sentido, me encontré con el adolescente con discapacidad intelectual, peleando su batalla para tener un lugar, su propio lugar como adolescente y ya no como niño. Lewis (1997) propone que la comprensión de un déficit en el desarrollo evolutivo es una conquista humana porque puede hacer variar el curso del desarrollo.

La característica más importante de la discapacidad intelectual es el retardo mental, está relacionado con una patología del desarrollo evolutivo del ser humano con una etiología que puede ser multifactorial (genética, vincular, contaminación ambiental, etc.). El síndrome de Down es una tipología muy especial del retraso mental, cuya referencia principal es la trisomía del cromosoma 21.

Para Tallis, Casarella y Grañana (2006) “el retardo mental se caracteriza por un funcionamiento mental por debajo de la edad cronológica, con adaptaciones de la conducta adaptativa que se instalan en el transcurso del desarrollo” (2006: 13).

Hay tres dimensiones internacionales de clasificación aptas para la ubicación de esta categoría diagnóstica:

- El DSM-IV (Manual de clasificación de enfermedades mentales de la Academia Americana de Psiquiatría).
- La AARM (Asociación Americana de Retraso Mental).
- La Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS (Organización Mundial de la Salud) 10ª actualización.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) propone un modelo más integral que se contrapone al modelo médico tradicional y que propone diferencias entre *deficiencia o disfunción*, *discapacidad* y *minusvalía*. Centrándose en la evaluación del impacto de

la enfermedad sobre la vida cotidiana del sujeto y la calidad de vida (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, OMS 1980) (Coleman, Hendry y Kloep, 2008).

Para el DSM-IV (2002) el retraso mental es un trastorno de inicio en la infancia, la niñez o en la adolescencia. Dicho trastorno según el manual puede estar asociado a otros trastornos (por ejemplo: depresión, esquizofrenia, ansiedad generalizada). Para el manual, aunque sea un trastorno de temprano inicio, se deben conocer y tener en cuenta los criterios de clasificación diagnóstica también en el trabajo con adultos. Según el DSM IV (2002: 45) el retraso mental tiene tres criterios diagnósticos:

a. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente. (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).

b. Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural) en, por lo menos, dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

c. El inicio del trastorno es anterior a los 18 años.

La nomenclatura utilizada para describir el retraso mental en el DSM-IV (2002) es la siguiente:

- *Retraso mental leve*: CI entre 50 y 55 aproximadamente
- *Retraso mental moderado*: CI entre 35 -40 y 50-55
- *Retraso mental grave*: CI entre 20-25 y 35-40
- *Retraso mental profundo*: CI inferior a 20-25

Esta batalla del adolescente por conquistar su lugar podría ayudarnos tanto a comprender el déficit como a cambiar su curso del desarrollo. En este sentido Coleman, Hendry y Kloep (2008) se refieren a la adolescencia como un periodo de vida que se ubica en edades cronológicas entre los diez y veinte años, que

marca y entremezcla la madurez física, psicológica, sociológica y la independencia, la cual es muy importante ya que impone retos adicionales para el individuo y su familia con enfermedades crónicas y/o con discapacidad.

Es significativo que estos autores señalan a estas poblaciones como las “tribus olvidadas” ya que, en esta transición de los servicios pediátricos hacia los servicios de adultos, sus necesidades suelen ser pasadas por alto y estigmatizadas de “difíciles”.

Shorn (1999) también, de alguna manera, se refiere a los adolescentes con discapacidad intelectual como una población olvidada y alerta que los avances en investigación solo alcanzan al niño con discapacidad intelectual pero dejan relegado al adolescente.

Aznar (2008) converge con Shorn (1999) y también destaca que para el adolescente con discapacidad intelectual el proceso de la construcción de su propia identidad y autonomía es más complicado. Además describe el papel sobreprotector de la familia que los protege de la frustración en vez de ayudarlos a enfrentarse con la realidad que los igualaría con sus pares. En cuanto al trabajo con el adolescente con discapacidad intelectual Shorn propone que:

Debemos atender y entender la adolescencia de la persona con discapacidad acentuando lo que tiene en común con la adolescencia en general y estudiando lo propio de sus necesidades específicas, así como reconociendo también la ambivalencia y la resistencia de los padres para aceptar estos procesos de crecimiento (Shorn, 1999: 144).

Siguiendo las recomendaciones de la autora para el trabajo con adolescentes que presentan discapacidad intelectual, he decidido focalizar este artículo en una problemática general del adolescente: la sexualidad, y relacionarla con una problemática de la persona con discapacidad intelectual: la comunicación.

LA SEXUALIDAD DEL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Para hablar de la sexualidad humana es mejor abrir el debate con un autor que desmontó tabúes y prejuicios sociales al respecto. Freud, con su creación de la teoría del desarrollo psicosexual humano, argumentó que la sexualidad comienza desde el nacimiento y esta íntimamente relacionada con el desarrollo psíquico de la persona.

Freud (2008) destacó que una particularidad de la vida sexual infantil es el autoerotismo, el objeto se encuentra en el propio cuerpo y las pulsiones para conseguir placer están desconectadas entre sí. A esta primera etapa -debido a esta característica- la denominó *pregenital*.

Sin embargo, en su escrito “La metamorfosis de la pubertad”, hizo hincapié en los cambios corporales que determinan la conformación definitiva de la sexualidad, centrándose en el crecimiento y la puesta en marcha de los genitales externos. Además la pulsión sexual, que era infantilmente autoerótica, halla un objeto y una meta sexual. Ahora, dada esta nueva meta sexual, las pulsiones cooperan, se conectan entre sí y se subordinan a la zona genital. Entonces, esta segunda etapa, denominada genital, otorga funciones muy diferentes a cada uno de los dos sexos, masculino femenino, que los va separando de ahí en más.

Así como Freud inició este debate sobre la sexualidad, actualmente Nuñez (2007) sostiene que en la pubertad comienzan a producirse modificaciones en las sensaciones y percepciones del propio cuerpo y del entorno, que están relacionadas con una gran actividad hormonal y con el despertar sexual tanto para los jóvenes con discapacidad como para los otros. Destaca la autora que es este un periodo crítico para el adolescente con discapacidad, ya que se manifiesta una problemática más intensa, media en él la necesidad de libertad e independencia y, a su vez, la necesidad de seguridad y dependencia.

Pareciera entonces que el adolescente con discapacidad intelectual presenta las mismas problemáticas con respecto a su cuerpo

y su entorno que los demás adolescentes, aunque con el factor adicional de su limitación específica que también entra en juego e interactúa con la problemática adolescente que le acontece.

Para Shorn (2009) la diferencia de la sexualidad del adolescente con discapacidad intelectual radica en las edades en que aparece y en su permanencia en algunas etapas (Shorn, 2009). Personalmente he observado que para la persona con discapacidad intelectual esta permanencia adolescente puede dilatarse en el tiempo, sin embargo este fenómeno también le pasa a personas sin discapacidad solo que lo disimulan mucho más.

También me pregunto ¿cómo se sentirá la persona con discapacidad intelectual con este despertar sexual y cuáles son sus estrategias de afrontamiento? Encontramos en Shorn (1999) que las manifestaciones simbólicas de los adolescentes con discapacidad intelectual no se diferencian significativamente de los adolescentes sin discapacidad. Ellos presentan representaciones que reflejan síntomas en la consciencia y el intelecto. La autora encontró que estas representaciones simbólicas están referidas a: el esquema corporal, las ideas sobre el propio yo y el de sus familiares próximos, las angustias frente al nacimiento, muerte y sexualidad.

Shorn sostiene que “La sexualidad es una energía vital, intransferible, inherente al ser humano” (1999: 157). La sexualidad es todo lo que la persona hace como parte de su personalidad y se expresa en la comunicación a través de todo lo que la persona hace desde su género (femenino masculino) y el rol sexual. Concluye que esta genitalidad, de la que habla Freud, es solo un aspecto de la sexualidad y que podría presentarse o no en estas poblaciones.

Pero para Nuñez (2007) además de la limitación que la persona con discapacidad debe enfrentar, se encontrará con mitos que sostienen su asexualidad y una negación social de su sexualidad como parte de su energía vital. Entonces el adolescente con discapacidad intelectual se sentirá limitado y reducido no solo por la limitación, sino también por su contexto. Pareciera que estamos cargados de prejuicios y falsas concepciones en cuanto a la persona con discapacidad intelectual. Es nuestra tarea como profesionales develar que la sexualidad no es solo genitalidad y

procreación, es esta “energía vital” de la que nos habla Shorn y esta “fuerza susceptible de variaciones cuantitativas” de la que nos hablaba Freud.

Shorn (1999) nos invita a no hacer lecturas erróneas de la sexualidad del joven con discapacidad intelectual, ya que este disfruta de su sexualidad y puede hacer elecciones. Nos propone, como profesionales, tener un enfoque integral, en donde la persona con discapacidad intelectual tenga derecho a transitar su sexualidad de acuerdo a su condición y posibilidades individuales.

Para la autora solo los casos de discapacidad intelectual leve pueden llegar a la genitalidad. Los demás niveles de deficiencias mentales se relacionan más con periodos evolutivos de la sexualidad infantil y manifestaciones conductuales que responden a un juego de explorar, conocerse, diferenciarse, identificarse y cambiar de roles. Este desplegamiento conductual es muy importante ya que permite un desarrollo sin dificultad con respecto a su género, su rol e integración social adecuada.

En este sentido, Dolto (1996) describe el rol sexual femenino de las jóvenes como un periodo crítico del narcisismo adolescente, en donde es importante respetar estas señales de atracción, ya que su efecto puede provocar la admiración de los varones de su generación o más jóvenes a través de ropa, medias, corpiños, zapatos y peinados, que le sirven para contemplar su imagen “disfrazada bajo la apariencia de mujer joven” (1996: 133).

Entonces ¿por qué habrían de ser diferentes las jóvenes con discapacidad intelectual? Los que trabajamos en educación especial observamos constantemente a las adolescentes con discapacidad intelectual construyéndose a sí mismas desde su feminidad, hasta a veces exageradamente, aun si el retraso es bastante profundo. Lo cual me permite reflexionar sobre esta necesidad humana de integrarse psíquicamente aun por encima de la limitación.

Para Freud (2008) esta intensificación en el principio de la pubertad de lo masculino femenino constituye una trama vital del ser humano y se intensifica con el inicio de la pubertad.

Propongo la Danza Movimiento Terapia como un espacio sensible para el adolescente con discapacidad intelectual. En

donde el joven pueda dejar emerger este despliegamiento conductual, propio de su edad cronológica a través de la danza, en donde pueda danzar su etapa y problemática conjuntamente, a través del juego, el movimiento y la música.

LA DANZA MOVIMIENTO TERAPIA COMO HERRAMIENTA PARA LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Para Llompart y Zelis (2008) “la danza es el cuerpo en movimiento”, en la danza se tornan significantes las relaciones, los desplazamientos en el espacio y en el tiempo, y se conjugan con la música como dinamizador que moviliza y direcciona el cuerpo en el espacio.

Actualmente la Asociación Americana de Danza Terapia (1999-ADTA) define a la Danza Movimiento Terapia como el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración emocional, cognitiva, física y social.

La teoría y los métodos en DMT se fundamentan en varios pilares: la teoría y el método psicoterapéutico, los referentes teóricos y empíricos sobre la comunicación no verbal, la psicología del desarrollo humano y los sistemas de análisis de movimiento propuestos en la danza (Panhofers, 2005).

Para Levy uno de los mayores aportes de la DMT a la psicoterapia es el “espejamiento empático” o “empatía kinestésica”, el cual es un constructo que condensa un enfoque de la dinámica de la relación terapéutica, la comunicación no verbal y la danza (Fischman, Wengrower y Chaiklin, 2008).

La comunicación no-verbal propuesta en DMT se lleva a cabo a través de la “empatía kinestésica” y utiliza todas las vías de ésta tomando como punto de partida todos los canales de la comunicación no verbal. A pesar de presentarse por diferentes canales la comunicación tiene la misma función: informar lo que sucede en nuestro interior (Argyle en Doherty-Sneddon, 2009).

La comunicación no-verbal en la persona con Síndrome de Down es muy importante, ya que construye la base y el telón de fondo para la comunicación verbal y la lingüística. El autor advierte que la comunicación emerge de una “organización previa” y que, para favorecer esta comunicación en el niño con Síndrome de Down, se deben utilizar los gestos, las expresiones faciales y la mirada (Rondal, 2007).

He decidido tomar este importante aporte de la DMT, la comunicación no verbal, debido a que las personas con discapacidad intelectual presentan en general problemáticas en la comunicación y en el lenguaje verbal. Para Lewis “El lenguaje de un niño con Síndrome de Down es inferior al de un niño normal... sus expresiones son más cortas, más incompletas y menos complejas que la de los niños normales en una edad similar” (1997: 145). Además la autora reflexiona sobre el incremento de estas diferencias a medida que el niño se hace mayor hasta llegar a la adolescencia, donde dichas diferencias se convierten en significativas.

Tallis, Casarella y Grañana (2006) también parten de la hipótesis de que en el retardo mental existe una dificultad de expresión a través de la palabra y esto genera un déficit lingüístico que altera la comunicación y origina problemas de impulsividad, agresión y autoagresión. Estos autores invitan a los especialistas a buscar “otros canales de comunicación alternativos a las palabras” que le permitan al sujeto decir lo que le sucede. Consideran además que la apertura de estos canales ayudaría a inhibir las conductas indeseables sin necesidad de la farmacología, el adiestramiento o la larga interpretación desde el inconsciente.

Con la propuesta la DMT abre estos canales de comunicación no-verbal y, así, permite al adolescente con discapacidad intelectual la posibilidad de emerger y elaborar su problemática en un medio sensible, respetuoso y lúdico, al apoyarse en la danza -y su componente de comunicación no verbal- que pareciera más primitiva pero que involucra una operación elaborada a un nivel de pensamiento simbólico.

OBSERVACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA

Las observaciones y prácticas diagnósticas iniciales fueron realizadas, con previa autorización de la dirección de un Hospital de Día en la Provincia de Buenos Aires, los días miércoles y viernes de los meses de agosto y septiembre del año 2010, en las diferentes clases de danza (folklore, murga, tango) que ofrece la institución.

Este trabajo diagnóstico inicial fue tan enriquecedor para mí, para los adolescentes y para la institución, que se prolongó posteriormente durante seis meses, con un total de doce encuentros pautados los días miércoles y con la supervisión clínica de una miembro didacta de la Asociación Americana de Danza Movimiento Terapia.

Para las observaciones me focalicé solo en los adolescentes dentro del grupo de adultos y adolescentes al que están todos designados según la edad mental. Las EC del grupo oscilan entre diecisiete y treinta años, todos tienen retraso mental moderado. El lenguaje verbal del grupo es bastante limitado, algunos construyen algunas oraciones de dos a tres palabras, otros solo balbucean. El movimiento del grupo da la impresión general de lentitud y pesadez.

Durante las observaciones realicé registros descriptivos-anecdóticos con foco en los vínculos y el movimiento. También me entrevisté, corta y previamente, con la orientadora del grupo y la psicóloga para informarme acerca de algunas características grupales y personales. Estas características estuvieron referidas a la adolescencia, a la sexualidad, el enamoramiento y el control de la impulsividad. Los adolescentes protagonistas en los que hice foco para mis observaciones fueron tres:

- Y. sujeto femenino de diecinueve años. Síndrome de Down. Retraso mental moderado.
- S. sujeto femenino de diecisiete años. Síndrome de Down. Retraso mental moderado.
- J. sujeto masculino de dieciocho años. Retraso mental moderado.

**CUADRO CON OBSERVACIONES DEL MOVIMIENTO CORPORAL
DE LOS ADOLESCENTES**

	Sujeto Y.	Sujeto J.	Sujeto S.
Respiración	Respiración bloqueada	Respiración fluida	Respiración fluida
Forma del cuerpo	Redondeada Características sexuales corporales	Cóncava Características sexuales corporales	Redondeada Características sexuales corporales
Postura del cuerpo	Torso achatado hacia abajo y piernas muy abiertas a los costados. Torso y piernas generalmente abiertas.	Torso alargado y caído hacia adelante, sostenido por los músculos posteriores. Hombros caídos hacia adelante.	Torso cerrado: brazos cruzados y piernas cruzadas en su mayoría. Hombros ligeramente caídos hacia adelante.
Uso del cuerpo	De afuera hacia adentro. Utiliza mucho las extremidades superiores. Movimientos y balanceos de costados. Formas espiraladas. Presencia exagerada del giro. Direcciones en el espacio indirectas. Movimientos hacia objetos (tambor) directas. Utiliza el plano medio y bajo. Utiliza su kinesfera. Presencia de energía sexual femenina.	*No alcance a observarlo lo suficiente porque se retiro de la institución. Movimiento anguloso y súbito. Cuerpo con dirección directa, cabeza y mirada oscilante con dirección indirecta. No utiliza su kinesfera e invade la kinesfera del otro súbitamente.	De adentro hacia afuera. Utiliza mucho sus hombros y caderas. Movimientos y balanceos de costados. Formas circulares y lineales. También aparecen los círculos con caderas y hombros, pero con menos fuerza y presencia. Giro con menos presencia. Direcciones en el espacio directas. Utiliza el plano medio y bajo. Utiliza su kinesfera. Presencia de energía sexual femenina.

Espacio	Utiliza el centro del salón. Se desplaza por el salón.	*	Utiliza la periferia y solo accede al centro acompañada de Y.
Esfuerzos	Súbito, directo, pesado.	Indirecto, liviano, súbito.	Súbito, indirectos, liviano.
Interacciones	Presencia de sonrisa. Es muy sociable. Busca interacciones y se desplaza por el espacio buscando contacto con profesores y compañeros. Utiliza mucho la dída con su amiga S. Busca y propicia contacto con el sexo opuesto.	J. Tocó la cola de su compañera Y., creando tensión y malestar grupal.	Presencia de sonrisa. Interactúa solo con los compañeros que tiene cerca. Utiliza mucho la dída con su amiga Y. Busca y propicia contacto con el sexo opuesto.
Gesto	Utiliza mucho el gesto súbito: OK, señales sexuales con las manos y lenguaje vulgar y soez. Gesto repetitivo de acariciar y agitar el pelo. Acomoda su ropa constantemente ocultando caderas y cola.	*	Gesto con el pelo. Utiliza el gesto de OK con las manos.

REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS CON LOS ADOLESCENTES: ESPACIO Y TIEMPO

Al principio de las sesiones reinaba un ambiente de tensión grupal, durante una clase en el taller de día J. le había tocado la nalga a su compañera Y. Así que el grupo se encontraba con una calidad de movimiento indirecto y fijado en este episodio.

Cuando comenzamos las sesiones de DMT, Y. no quería entrar al salón y me observaba desde la puerta y desde la ventana. Los demás participantes entraban al salón y se quedaban sentados con hombros caídos en los sillones ubicados en una esquina del salón. En ese momento pensé que sería un reto movilizarlos y me sorprendió a mi también que justo este episodio había pasado antes de comenzar mis prácticas.

Así que me pareció que me podía vincular si me sentaba con ellos en los sillones y empezábamos a restablecer un espacio seguro para todos. Entonces mi estrategia de comunicación fundamental fue la empatía kinestésica y el humor tomando sus propios emergentes. Ellos empezaron a hacer sonidos de flatulencias para ver mi reacción y a señalar que yo tenía mal olor. Jugamos, entonces, a los diferentes sonidos producidos por el cuerpo y a los olores agradables y desagradables.

Al principio estuve preocupada por el desempeño de J. y su impulsividad con las chicas. Comenzamos a trabajar el espacio delimitado con las sillas en círculo y cuando fue tiempo de levantarse y abandonar las sillas delimité el espacio personal en el piso con cinta *scotch*, haciendo marquitas para cada uno.

Las primeras sesiones transcurrieron prácticamente sentados en una esquina, donde están los sillones, y me pareció que eso les daba confianza. Y. se incorporó al grupo y J., aunque hacía constantes intentos con dirección hacia Y., se detenía y en el límite regresaba a su propio espacio. Creo que la delimitación física del espacio y el trabajo corporal permitió que él recordara hasta dónde podía llegar. Lamentablemente J. fue retirado de la institución debido a sus problemas de impulsividad y no pude seguir trabajando con él, me sentí muy apenada por no poder despedirme de él.

Con el transcurrir de las sesiones todo el grupo pudo desplazarse de la esquina hacia el centro y ocupar un círculo de sillas que dispuse para sus integrantes. Posteriormente se pudieron levantar de las sillas, apropiarse de su propio espacio (marquita de cinta *scotch* en el piso). Aunque persistían los agrupamientos por género, sin poder mirarse mientras bailaban.

El trabajo de límites explícitos se fue desdibujando con el transcurrir de las sesiones, aunque era preciso recordarlos ocasionalmente. El movimiento evolucionó desde la esquina inicial en los sillones hasta conciertos, juegos e improvisaciones en el centro y periferia del salón, se pudo respetar el espacio del otro, interactuar en díadas y tríadas, y cambiar/negociar con la terapeuta y/o el compañero el espacio (se conservaron las marquitas de cinta *scotch* en el piso, lo cual se convirtió en un juego/negociación coreográfica sobre el espacio propio o compartido).

Persistieron los agrupamientos por género, aunque hacia el final se fueron fusionando, se pudieron mantener los límites corporales entre ambos, con aislados episodios de toques inadecuados al contexto, choques y/o violencia.

También persistía, al inicio de la sesión, el juego de los sonidos corporales y los olores y, al final, un dibujo libre, actividades que se establecieron como ritual de la sesión.

Creo que tener la música adecuada es fundamental para movilizarlos y empatizar con los adolescentes. También la música es una prioridad para escucharlos en su necesidad como adolescentes. Al principio me di cuenta de que eso que me faltaba con ellos era la música adecuada. Así que les lleve diferentes propuestas, desde la música que ellos me proponían (Patito feo, Floricienta, Casi ángeles, etc.) a la exploración de otras músicas de diferentes países y épocas.

Nuestro vínculo se fortaleció cuando empezamos a poder negociar el espacio y el tiempo musical. Después de esta exploración, la marcada preferencia musical de los adolescentes era el *pop* (Michael Jackson, Madonna, Shakira, Ricky Martin, Lady GAGA, etc.), con el que seguimos trabajando diferentes ritmos y calidades de movimiento, y también pudimos salir de

las músicas más infantiles que ellos me proponían al principio insistentemente.

Sentí mucha frescura y vitalidad al trabajar con este grupo, el trabajo de resistencia que a veces me parecía insuperable, ahora desde la distancia, lo veo como un juego necesario que permitió a la “energía vital” emerger, potenciarse y canalizarse en un espacio seguro.

CONCLUSIONES

Tomo dimensión de la dificultad que plantea el tema del adolescente con discapacidad intelectual. Pareciera que la información teórica se concentra en niños con discapacidad intelectual, esto me hace reflexionar si será un reflejo de un deseo compartido de no dejarlos crecer, ni siquiera en la bibliografía. Sin embargo, me considero muy afortunada de haber realizado este recorrido y disfrutar junto a los adolescentes el aprendizaje y el camino.

Conservo del presente trabajo la imagen de estos adolescentes al ser escuchados en su edad cronológica. Esta situación me dejó reflexionando sobre algunas debilidades que podemos plantear en el agrupamiento de las personas con discapacidad mental por edades mentales, cuando se ve reflejado en estas prácticas que la edad cronológica también es importante y es una variable para tener en cuenta.

Y también me queda la necesidad de estos adolescentes de ser acompañados en su recorrido. Para Nuñez (2007) los adolescentes con o sin discapacidad tienen la necesidad de ser acompañados en el camino que están transitando, con el fin de enfrentar la verdad y poder asumir su identidad.

En este sentido Aznar (2008) resalta la importancia que tiene, para el adolescente con discapacidad intelectual, atravesar la angustia del crecimiento y la maduración a través del propio cuerpo, los roles y la posibilidad de protagonizar su propia historia y proyecto. En definitiva los adolescentes, con o sin discapacidad

intelectual, necesitan para construirse, retomando a Piaget, esa búsqueda del equilibrio en el desequilibrio en pensamiento y afectos, demandando y necesitando para esa construcción el foco del que tanto hablamos en clase y del que muchas veces adolecen.

Para la persona con discapacidad intelectual la relación de apoyo se basa en ser mirado, ser escuchado, ser recordado, ser nombrado, ser invitado y ser respetado, estas condiciones son esenciales para existir y construirse (Aznar y Castañón, 2008).

En cuanto a la Danza Terapia concluyo que es una herramienta importante para ser utilizada en conjunto con otras terapias, en el trabajo con adolescentes que presentan una problemática referida a un trastorno del desarrollo intelectual.

La flexibilidad de la Danza Terapia me permitió que los objetivos fueran cambiando durante las sesiones prácticas, en la medida que éstas se fueron desarrollando. Mis objetivos iniciales estaban inclinados hacia la vinculación, la comunicación y la conciencia corporal. Sin embargo, las sesiones se amplificaron hacia una escucha corporal, que me relataba la necesidad de estos adolescentes de ser escuchados en su edad cronológica y con todas las características de la misma: miedos, deseos, inquietudes, etc. En este sentido Bion (1979) propone para mantener el “buen espíritu del grupo”: “Capacidad para encontrar el descontento dentro del mismo y tener medios para enfrentar dicho descontento”.

También se me presentó, en el comienzo de las observaciones y prácticas, la dificultad de perder el único miembro masculino del grupo adolescente, lo cual me entristeció. Sin embargo, continuamos nuestro recorrido y amplíé la mirada de las interacciones de género de las adolescentes con los adultos, manteniendo según Bion (1979) el “buen espíritu del grupo”.

Personalmente se me facilitó mucho la llegada con los adolescentes desde la bailarina y no desde la psicóloga, creo que si hubiesen visto a la psicóloga las sesiones hubiesen sido diferentes. En este sentido, Llompert y Zelis (2008) también recomiendan que los talleres sean dirigidos por artistas, ya que la “mirada del artista” posibilita al sujeto creador sacándolo de la perspectiva de enfermo o discapacitado.

En Danza Terapia utilizamos mucho la herramienta del juego, esto nos permitió relajarnos y disfrutar mucho las sesiones, en este sentido considero que el juego tiene una función estructurante en el proceso de formación del aparato psíquico. La labor del psicoterapeuta es orientar al paciente de un estado en donde no le es posible jugar a uno en donde sí pueda hacerlo (Winnicott, 2009). El hecho de poder reírme de mí misma con ellos me relajó y me permitió escuchar su preocupación sobre el cuerpo y los olores corporales nuevos.

Autores en el área de discapacidad intelectual afirman que la cura en la discapacidad mental radica en poder “recuperar el cuerpo” inmovilizado, lentificado y/o compartido, proponiendo el espacio terapéutico para dicha cura. La Danza Terapia, en este caso, propone un marco para recuperar el cuerpo, a través de la construcción del vínculo afectivo y de la comunicación que, en este caso, se encuentra tan comprometida. Abriendo una puerta a la comunicación corporal y ofreciendo libertad para poder recuperar simbólicamente la edad cronológica, a través de una escucha libre y empática que permita espejar su individualidad y grupalidad. Quedó en evidencia, además, como el lenguaje del cuerpo y del arte es universal a pesar de las limitaciones físicas o intelectuales que todos podamos tener.

En cuanto a la sexualidad y el enamoramiento del adolescente con discapacidad intelectual coincido con Shorn (2009) en que para estos adolescentes el recorrido es el mismo que para los adolescentes sin discapacidad.

Con las chicas adolescentes -el grupo de este trabajo- observé agrupamientos por género y una ubicación en el espacio en contraposición al grupo de varones.

También conseguí diferencias e identificaciones de género con respecto a los gustos musicales, las chicas preferían Casi ángeles y Shakira y los chicos Chayanne y Ricky Martin. En este sentido, Aznar y Castañón sostienen que “la persona con discapacidad intelectual se espeja en los arquetipos y estereotipos masivos de comunicación” (2008: 151).

Otra diferencia de género importante fue que las adolescentes que observé utilizaban mucho los gestos con las manos, una de

ellas con simbología sexual. Para Doherty-Sneddon los gestos con las manos son “movimientos con las manos que se realizan en el acto de la comunicación” (2009: 67) y reflejan aspectos enigmáticos de la comunicación no verbal que esconden una gran cantidad de información más inconsciente y una operación que evolucionó de un nivel concreto a un nivel simbólico. Los significados de los gestos muestran también un cambio a una operación cognitiva más compleja.

Conservar la heterogeneidad del grupo fue también enriquecedor. Si hubiese dividido al grupo y solo quedarme con las chicas adolescentes, hubiese sido una debilidad y no una fortaleza, ya que J. se retiró en la mitad del proyecto. Entonces no hubiese observado la diversidad en el movimiento en cuanto al género y su propia realidad grupal. Para Freud (2008) esta oposición de los caracteres femenino masculino que se intensifica con el inicio de la pubertad “influye de manera más decisiva que cualquier otra en la trama vital del ser humano” (Freud, 2008: 200).

Esta intensidad en el rol que comienza para Freud al comenzar la adolescencia, es vista para Erickson (1989) como conflicto de identidad versus confusión del rol. Esto se debe a que las continuidades en las que confiaba previamente vuelven a ponerse en juego debido a la rapidez del crecimiento, la madurez genital, y la vida adulta a la que se incorporan. Al iniciarse para Erickson la llamada etapa del enamoramiento, donde todavía no prevalece un carácter sexual, sino que la importancia del “amor adolescente” prima en la integración de la propia identidad y definición del rol sexual, a través de un mecanismo como la proyección de la propia imagen en el otro para ir aclarando la propia imagen difusa (1989: 236).

Para finalizar este aspecto sobre la sexualidad y el enamoramiento del adolescente con discapacidad intelectual coincido con Fromm en que: “el amor no es un sentimiento fácil para nadie independientemente del grado de madurez alcanzado”, por lo que es considerado un “Arte” (Fromm, 1977: 9).

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, A. y González, D. (2008). *¿Son o se hacen?: El campo de la discapacidad Intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Editorial Noveduc: Buenos Aires.
- Bion, W.R. (1979). *Experiencias en grupos*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Mortiz: México D.F.
- Doherty-Sneddon, G. (2009). *El lenguaje no verbal de los niños*. Editorial Lumen: Buenos Aires.
- Dolto, F. (1996). *Sexualidad Femenina: La libido genital y su destino femenino*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Coleman, J.; Hendry, L. y Kloep, M. (2008). *Adolescencia y salud*. Manual Moderno: México D.F.
- Colombo, M.E. (2008). *Lenguaje: Una introducción de las habilidades humanas para significar*. Editorial Eudeba: Buenos Aires.
- Erickson, E. (1989). *Infancia y Sociedad*. Editorial Paidós: México.
- Freud, S. (2008). *Tres Ensayos de una teoría sexual*. Obras Completas, Tomo VII. Editorial Amorrortu: Buenos Aires.
- Fromm, E. (1977). *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, V. (1997) *Desarrollo y déficit: Ceguera, sordera, síndrome de Down, Autismo*. Editorial Paidós: Barcelona-España.
- Llompарт, P. y Zelis, Oscar. (2008). *El Valor del Arte para el desarrollo subjetivo*. Talleres de expresión artística en salud mental y educación especial. Editorial Letra Viva: Buenos Aires.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad: De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Panhofer, H. (1995) *El cuerpo en Psicoterapia: Teoría y Práctica de la Danza movimiento Terapia*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Editorial Labor.
- Reboiras, J.C. (1996). *El constructivismo: Psicopatología Clínica y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Rondal, J. (2007) *Los lenguajes del niño Down: una guía al servicio de padres y profesores*. México DF: Editorial Trillas.
- Shorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad autismo*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

- Shorn, M. (1999). *Discapacidad una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Tallis, J. Casarella, J. y Grañana, N. (2006). *Trastornos psicopatológicos y comportamentales en el retardo mental*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- Winnicott, D. (2009). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Wengrover, H. y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza: El arte y la ciencia en danza movimiento terapia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

04 ESPECIALISTA DISCIPLINAR INVITADA

Grupos de Danza Movimiento Terapia para niños que
presentan trastornos de conducta

Hilda Wengrower



GRUPOS DE DANZA MOVIMIENTO TERAPIA PARA NIÑOS QUE PRESENTAN TRASTORNOS DE CONDUCTA

*Hilda Wengrower**

[*]

Doctora en Psicología. Danza movimiento terapeuta. Conferencista e investigadora. Desarrolla tareas de práctica en clínica y de supervisión. Ha publicado artículos y capítulos en temas relacionados con la DMT, la inmigración o la investigación empleando las artes.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta algunos modelos de grupos de Danza Movimiento Terapia (DMT) que desarrollé en Jerusalén mientras trabajaba en escuelas especiales para niños que no podían integrarse en sistema de educación general. Aunque hay colegas que trabajan con este sector de la población y en el contexto escolar en diferentes países, la literatura y la investigación en esta área son escasas, al igual que ocurre en el caso de otras psicoterapias grupales para niños. Aun así, existen investigaciones que informan sobre resultados favorables y las evaluaciones positivas de maestros y padres en cuanto a los cambios observados en niños que asistieron a psicoterapia grupal (Lomonaco et al., 2000). Según la Ley de Educación Especial (1988), los niños que presenten necesidades emocionales específicas recibirán tratamiento por parte de terapeutas a través de las artes. El Ministerio de Educación israelí es el mayor empleador de terapeutas artísticos en el país, incluidos los danza movimiento terapeutas.

La estructura de este artículo es la siguiente: en primer lugar se describirán brevemente las características de los niños que presentan trastornos de conducta. Luego se expondrán psicoterapias grupales para niños, seguidas de una presentación de la danza movimiento terapia con ejemplos específicos de su aplicación en grupos en diferentes contextos dentro de clínicas y escuelas. Se incluirá más adelante información técnica en relación a las

condiciones de tiempo y espacio requeridos, características del tipo de intervenciones, etc.

NIÑOS QUE PRESENTAN TRASTORNOS DE CONDUCTA

Hablamos aquí de niños de CI normal o ligeramente inferior al promedio, que presentan importantes trastornos emocionales y de conducta. Los caracteriza una tolerancia muy baja a la frustración, dificultades para controlar la ira y conducta antisocial. Es posible observar con claridad un comportamiento agresivo recurrente y sostenido, así como problemas para respetar los derechos, espacios y tiempos ajenos o normas sociales. Estos niños también presentan dificultades para formar nuevas relaciones y para enfrentar conflictos de manera no agresiva, muestran incapacidad para mantener relaciones sociales y pueden manifestar cierta falta de interés en los demás.

La autoestima de estos niños es habitualmente baja, algunos pueden experimentar trastornos de ansiedad, depresión (en cierta medida), y dificultades para comunicarse. Otros niños pueden presentar problemas de atención y la hiperactividad. En estos casos es posible realizar un diagnóstico diferencial con TDAH y TDA (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y Trastorno por déficit de atención) o al menos determinar la predominancia de uno de ellos.

En los contextos en los que trabajé, algunos niños habían sido parcial o totalmente separados de sus hogares debido a abuso físico o emocional, negligencia y/o abandono. Pueden encontrarse en hogares de grupo o familias adoptivas.

En general, las dificultades emocionales y sus manifestaciones comportamentales constituyen un desafío que el sistema escolar no puede enfrentar. La integración de estos niños en las clases regulares con 25-35 alumnos es casi imposible, por lo cual se los destina a clases especiales con grupos pequeños o a escuelas de educación especial.

Al observar su movimiento, se aprecia que los niños exhiben dificultades para compartir y mantenerse dentro de un círculo o cualquier otra forma espacial que requiera integrar su propio espacio personal con el de otras personas. Su imagen corporal y límites corporales no están establecidos con claridad. Debido a la ansiedad, el rango de atención es corto. Algunos de estos niños pueden emplear patrones de movimiento constante, multifocal o carente de fraseo que puede ser interpretado como la expresión motora de la ansiedad incontinida. La psicoanalista E. Bick consideró este fenómeno como una defensa para no sentir la desorganización psicológica, la falta de contención e integración. Bick denominó a esta actividad y movimiento una “segunda piel” que contiene ineffectivamente al niño, cuando éste no fue sostenido-contenido en su infancia temprana (Bick, 1968).

Este cuadro fenomenológico puede ser interpretado según la perspectiva teórica a la cual el profesional adhiera. Por lo general nos encontramos con historias complejas que pueden incluir la violencia doméstica, abuso o negligencia de algún tipo, entornos familiares que no pudieron crear un entorno suficientemente bueno para el desarrollo. Hay diferentes teorías psicodinámicas e investigadores que interpretan y explican esta presentación clínico-fenomenológica.

Para referirse a una perspectiva relacional, véase Altman et al., 2002; Fonagy, 2003. Para un enfoque desde la psicología del self, véase Osterweil, 1995. Winnicott (1976) también ha contribuido a la mejor comprensión de estos niños. En su obra, recomienda fuertemente la inclusión de los padres en algún tipo de psicoterapia. Puede realizarse en un grupo para padres que se lleva a cabo paralelamente al tratamiento de los niños, counseling para parejas, etc. Hoy en día la perspectiva de sistemas complejos se implementa para la comprensión de los niños y sus familias. Los trastornos disruptivos de la conducta son conceptualizados como el resultado de una interacción complicada entre las condiciones externas (inclusive la familia) y las condiciones internas (problemas en la autorregulación, ausencia de habilidades, etc., Kourkoutas, 2012).

Si pasamos revista a sus aspectos sanos, veremos que estos niños disfrutan de la música, del juego, el movimiento y el baile. Son receptivos al afecto y muestran diferentes niveles de creatividad. Para algunos de ellos, las artes escénicas (danza, teatro) ofrecen la posibilidad de encontrarse, de ser sí mismos de manera positiva, enactuando², experimentando nuevas maneras de ser. Probablemente, el concepto de Gardner (1983) de diferentes inteligencias pueda ayudar también a explicar esto y para ilustrarlo compartiré un ejemplo. Emilia, era una niña de 11 años delgada y pálida. Habitualmente, su movimiento era contenido, sostenía tensamente el cuello y sus ojos transmitían a la vez miedo, estado de alerta y sensibilidad. En las sesiones grupales de danza movimiento terapia era alegre, vivaz y desempeñaba un rol protagónico. La sorpresa de su maestra fue total cuando se lo dije. De hecho, pensé que tal vez me estaba confundiendo con otra niña. Claramente, Emilia encontró en este contexto terapéutico aspectos personales que se encontraban ausentes en otras situaciones de su vida.

En Israel, algunos de estos niños vienen de escuelas de educación general que no pudo contenerlos. Otros ya han sido detectados en centros preescolares y aunque pueden haber mejorado, se estima que aun necesitan un ambiente de intimidad que una escuela de educación especial puede ofrecer. Para ser recibido en una escuela de este tipo, se inicia un proceso que incluye evaluaciones pedagógicas y psicológicas, así como también un trabajo con los padres del niño. El centro educativo se encarga de las necesidades emocionales, sociales y de aprendizaje de sus alumnos. La escuela tiene aproximadamente seis grupos de clase conformadas por ocho alumnos, guiadas por un maestro de educación especial y un asistente. Además de estar en aulas pequeñas, que es de por sí una contención ambiental, los niños participan en actividades grupales de carpintería, cocina, etc. Como mencioné antes, los terapeutas a través de las artes son contratados para llevar a cabo el tratamiento enfocado a las necesidades emocionales de los niños. Junto a los maestros de clase, los padres y el director, trabajan psicólogos escolares y counselors educacionales, que supervisan el clima general de la escuela.

[2]
Véase Enacción en
Fischman (2008, pág 82).

DANZA MOVIMIENTO TERAPIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los ejemplos de literatura sobre la psicoterapia grupal en las escuelas van incrementando. Llevar adelante un tratamiento psicoterapéutico en un contexto no clínico tiene sus propias características, tanto gratificantes como desafiantes. Probablemente el aspecto más positivo que presenta es que muchos de los niños no recibirían ninguna ayuda terapéutica de otro modo, ya que sus padres no los llevarían a un profesional (Reid, 2009). De todos modos, las escuelas constituyen un entorno particular y presentan desafíos diferentes a los conocidos en instituciones clínicas. El terapeuta debe estar decidido a mantener la calidad del espacio transicional de su trabajo: su tarea no se desenvuelve como si fuera una burbuja y no se encuentra por fuera de ella (Lucas, 1988:146; Wengrower, 2001, 2008a). G. Caplan (1964, en Wengrower 2008a) construyó una taxonomía inspiradora sobre los niveles de intervención en salud mental. Como psiquiatra, ha desarrollado la consulta y la intervención psiquiátrica fuera del contexto clínico clásico. He sido testigo de los beneficios de la implementación de estos conceptos que paso a detallar a continuación.

Prevención primaria: El objetivo es mejorar las habilidades y capacidades de las personas que no presentan signos de sufrimiento. Se refiere a la población en general o a sub-grupos específicos, como los niños, por ejemplo.

Prevención secundaria: Se refiere a la identificación y la evaluación de problemas (reconocidos como tales) en la población en general, en un sector específico de la población o con respecto a un asunto de interés en particular. El objetivo aquí es minimizar la probabilidad de que estos signos precursores detectados se extiendan y causen un daño permanente. Esto podría ser el caso de los hijos de padres psicóticos o que padecen discapacidades mentales.

Prevención terciaria: Esta última categoría en la taxonomía de Caplan alude a lo que conocemos como las diferentes intervenciones psicoterapéuticas reconocidas con la población

cuyos problemas son explícitos, con el objetivo de prevenir una escalada de la situación, y a la vez mantener las funciones que no están dañadas.

Estos distintos niveles permiten que profesionales de la salud mental y/o de la educación, piensen de qué manera su visión y habilidad pueden colocarse al servicio de la comunidad. Los grupos son un buen instrumento para esto. Pueden ser grupos psicoterapéuticos, psicoeducativos, etc., y estar al servicio de personas detectadas o no clínicamente en ambos tipos de instituciones sin etiquetar con patologías pero utilizando nuestro conocimiento para mejorar la vida social y humana. Para saber más acerca del tema de terapias artísticas en escuelas, véase Wengrower, 2001; Karkou, 2010.

PSICOTERAPIAS GRUPALES PARA NIÑOS

Hay registros de la influencia positiva de los grupos psicoterapéuticos para niños. El apoyo a las terapias grupales con niños en período de latencia o preadolescentes con trastornos de la conducta ha ido incrementando (Bamber, 1988; Lomonaco et al., 2000; Reid, 2009; Woods, 1993, 1996). Sin embargo, para muchos de quienes se encuentran en la difícil situación que se describe aquí, ser parte de un grupo de ocho o aun la mitad de ese número, puede ser un desafío y no todos los contextos grupales se adecúan a sus necesidades. Presentaré algunas terapias grupales para niños ya conocidas, las ventajas y los desafíos que el contexto de grupo presenta a los participantes y al terapeuta, y luego algunas de las intervenciones de danza movimiento terapia grupales que diseñé a medida que surgían necesidades especiales en cada configuración grupal única, conforme a cada constelación particular de participantes.

La mayoría de los aspectos evolutivos infantiles tienen lugar dentro del marco de un grupo: ser miembro de una clase en la escuela, jugar con otros en su tiempo libre y recorrer así el camino

de la vida social e institucional. Esto es un aspecto del proceso gradual de separación de los padres y la formación de lazos de identificación y relación con los pares. Sentirse integrante de un grupo o de varios grupos que son valorados positivamente refuerza a la persona y es parte del desarrollo del ser (Anzieu, 1966 en Manzano y Palacio-Espasa 1993; Kohut, 1996). Kaës consideraba que la psiquis tiene dos bases principales: una es provista por los cuidadores primarios y la otra, por las instituciones y grupos (Kaës 1982 en Manzano y Palacio-Espasa 1993), de manera que es posible decir que el grupo puede ser un objeto en sí mismo o, para utilizar la terminología de Kohut (1996), puede ser un objeto del self- gemelar. La identificación y el modelaje se facilitan en el contexto de grupo en el cual, los pares y los terapeutas pueden ser internalizados y de esta manera contribuyen al enriquecimiento del mundo interno de los niños y complementan o suplementan las formas menos “adecuadas” de estar en el mundo.

Schamess (en Lomonaco et al. 2000) resumieron que las psicoterapias psicodinámicas de grupos para niños incluyen los siguientes aspectos: (1) un espacio seguro que facilita las relaciones entre pares, (2) utilería y materiales de juego que facilitan el proceso de expresión y comunicación, (3) la intención de uso del potencial del grupo y sus factores terapéuticos ya sea para apoyar la organización interna del participante o para promover la regresión controlada, y (4) un rol claro de terapeuta para asistir a los miembros del grupo y al grupo como totalidad en el cumplimiento de las tareas de desarrollo normativo.

Para algunos de los niños que pueden presentar dificultades en ser parte de una relación cercana como la terapia individual establece, el grupo permite una dispersión de la ansiedad a través de los otros miembros. Otro aspecto a considerar es que para algunos padres, es más fácil aceptar la participación de su hijo o hija en un grupo que en una terapia individual. Aunque otros padres pueden rechazar la idea de la terapia grupal porque piensan que su hijo puede ser influenciado negativamente por otros pares, es parte del trabajo del terapeuta lograr la aceptación y colaboración de los padres.

En un grupo, las personas pierden su sentido de la individualidad y esto da lugar a la ansiedad y al miedo a lo desconocido alrededor y dentro de uno mismo (Privat, 2003). El terapeuta tiene que diseñar intervenciones y modelos de trabajo que provoquen niveles más bajos de ansiedad ya que el ego de los niños es débil, y también debe estar dispuesto a ser la figura para el modelado y la contención. Uno de los objetivos específicos de la psicoterapia grupal puede ser ayudar a los niños a integrar la ansiedad a las defensas fortalecedoras del ego y facilitar un proceso en el que puedan remplazar su tendencia a la negación y la represión (Lucas, 1998, 141). (En la danza movimiento terapia esto se logra también por medio de la expresión simbólica.)

La comunicación en el grupo cambia con frecuencia y velozmente, de manera que puede haber temas desconectados o paralelos que el adulto no siempre puede seguir. Los niños que muestran una falta de control extrema o una tolerancia a la frustración excepcionalmente baja pueden no ser capaces de participar en terapias de grupo. Lo mismo debe decirse sobre individuos que están atravesando una crisis aguda.

Por ejemplo: en un grupo de niños entre las edades de 7 y 8 años que trabajaban juntos desde hacía 5 meses, uno de ellos comenzó a bajarse los pantalones casi al comienzo de la sesión o durante la misma. Cuando esto ocurrió más de una vez, se convocó a una reunión con la psicóloga de la escuela y la directora. Casi simultáneamente, la trabajadora social de la escuela fue informada que ese niño había sido víctima de abuso sexual. Se tomó la decisión de interrumpir la participación del niño en el grupo y fue transferido a terapia individual por medio de artes visuales. El equipo concluyó que necesitaba terapia a través de un medio que no involucrase al cuerpo de una manera directa. Los otros niños en el grupo fueron informados sucintamente del cambio. Ya que la escuela promueve el reconocimiento de las necesidades individuales así como también alienta la adaptación a las normas y las reglas, los pares del niño pudieron aceptar la modificación sin mayores problemas, aunque uno de ellos expresó su desazón.

EL LIDERAZGO DEL TERAPEUTA

Probablemente todos los trabajos escritos acerca de grupos de niños y especialmente aquellos que se centran en niños con problemas emocionales del tipo de la exteriorización, enfatizan la diferencia entre el estilo y la manera de desempeñar el rol del terapeuta en con un grupo de niños y en un grupo de adultos. También los textos escritos por profesionales que se adhieren a las líneas psicodinámicas sostienen esta perspectiva (Lomonaco et al., 2000; Woods 1996). El punto principal mencionado es el rol estructurante, más activo-directivo. Se considera que el exceso de permisividad es una carga para los jóvenes pacientes cuyas aparentes demandas de libertad y ataques a la autoridad y el liderazgo encubren su temor o su incapacidad de relacionarse con ellos. De hecho, hay una relación directa entre el nivel de perturbación y la estructuración requerida de parte del terapeuta en el modo de llevar el grupo. Los niños que muestran los mayores trastornos necesitan más estructuración y dirección. Encuentran muy difícil controlar sus impulsos y ser receptivos o atentos hacia otros. El terapeuta debe ser firme, considerar ser proactivo en cuanto a los límites y a la vez más flexible, abierto a los cambios y decidir si acepta la incorporación de objetos transicionales que los niños puedan traer.

Puede haber situaciones en las que el terapeuta tiene que apartar activamente a dos niños que se pelean físicamente ya que no pueden separarse cuando el terapeuta realiza una intervención verbal, sea una interpretación o cualquier otra forma de acción psicoterapéutica. Puede haber circunstancias en las que el adulto tiene que sostener físicamente a un niño, ayudarlo a sentir los límites de su cuerpo y ejercer algún tipo de contacto corporal que tenga como objetivo contener y sostener inmediatamente en el sentido más estrictamente psico-físico. Más aun, el terapeuta debe estar listo para ser parte de la actividad.

Para muchos terapeutas, sin importar si son psicoterapeutas verbales formados con una perspectiva humanística o psicodinámica o para los terapeutas por medio de las artes, es un verdadero desafío encarnar-cuerpamente- un rol directivo. Esta dificultad se

debe básicamente a dos cuestiones: la primera sería su formación y la imagen suave y maternal de terapeuta que posiblemente alberguen como ideal³; la segunda es que estos niños transferencialmente están involucrados en una confrontación continua a la figura del terapeuta. Psicoterapéuticamente hablando, los profesionales deben contener en sí mismos una actitud de comprensión y a veces establecer simultáneamente límites firmes. Por esta razón, el terapeuta necesita reconocer la propia agresión y su tolerancia a la frustración. La institución dentro de la que se realiza el trabajo debe crear marcos que apoyen a los profesionales para ayudarlos a sostenerse y lidiar con las demandas que se ejercen sobre ellos (Woods, 1996).

El maestro es la figura adulta paradigmática en la escuela, de modo que los profesionales de la salud mental que trabajan en estas instituciones deben ser conscientes de las posibles confusiones que un niño puede experimentar con nuestro rol y con el rol del maestro, sólo porque somos otro adulto en este ambiente. El terapeuta debe recordar que los niños no pueden volver a su clase demasiado excitados o vulnerables para que puedan reincorporarse al trabajo escolar; deben regresar al espacio-tiempo de la clase donde los maestros no apoyarán una terapia que agregue carga a su trabajo, ya de por sí demandante.

Para algunos niños que presentan trastornos de la conducta, especialmente los más jóvenes, el camino desde el aula hacia la sala de danza movimiento terapia puede resultar lo suficientemente largo para desorganizarlos. En el aula están sentados en mesas individuales, ocho niños por clase con un maestro especializado y un asistente. La silla y la mesa constituyen un límite corporal muy claro que desaparece una vez que salen como grupo, con la expectativa del movimiento y la ejercitación del juego. Aunque el terapeuta adopta un rol directivo estructurante como líder, nunca será la figura que representa las reglas y normas, como el maestro. Por supuesto que esto es una ventaja ya permite a los niños manifestar su mundo emocional pero también pone a prueba la creatividad e ingenio del terapeuta, quien debe crear un contexto de contención que incluya la posibilidad de analizar, sublimar y organizar, en un lazo conectado con los sentimientos del niño.

[3]
En danza movimiento terapia, una profesión desempeñada mayormente por mujeres, probablemente la imagen maternal se dé con más frecuencia.

LÍDERES DE GRUPO INFORMALES

Este es un fenómeno que puede llegar a tener aspectos positivos y de crecimiento ya que uno de los más importantes objetivos de la psicoterapia grupal es habilitar a los participantes a que se ayuden y curen a sí mismos (Yalom, 1995). Por otra parte, la aglutinación alrededor de un líder que representa un ego ideal puede servir como defensa contra el terapeuta hacia quien se ha desarrollado la proyección de un superego fuerte y arcaico.

LA CUESTIÓN DE LA ACCIÓN

La falta de control de los niños, su dificultad para tolerar algunos sentimientos, su capacidad limitada para empatizar, su dificultad para formular una reflexión y su tendencia a expresar dolor y necesidades en el juego y los actos, requieren que el terapeuta se apoye menos en las palabras y más en la acción. Los profesionales de la salud mental y los investigadores de distintas perspectivas teóricas, incluso la perspectiva psicoanalítica, enfatizaron la necesidad de un marco activo: “Hacer que los niños se sienten puede ser la mejor manera de condenarlos al silencio” (Dwivedi, 1998). Es a través de algún tipo de actividad que la terapia ocurre, y la verbalización se utiliza cuando es posible. La conversación y la verbalización puede ser estimulada en el proceso de hacer, que es muchas veces, un hacer simbólico.

DANZA MOVIMIENTO TERAPIA: BREVE INTRODUCCIÓN

La danza movimiento terapia se fundamenta en diversos principios teóricos y empíricos. En primer lugar, se basa en la aserción de la interrelación cuerpo-mente tal como se expresa en diferentes tipos de movimiento: expresivo, comunicativo, funcional y adaptativo.

Varias disciplinas estudian la comunicación no verbal y la unidad cuerpo-mente y sus efectos recíprocos. La investigación realizada en las últimas décadas ha ido acumulando cada vez más información y evidencia que confirma el concepto cuerpomente con métodos más variados y sofisticados. Quizás el investigador que más ha contribuido a este fin sea Damasio (1996). Hay descubrimientos específicos relacionados con el estudio de las posturas y los movimientos y su impacto-significado psicológico. Ha sido demostrado que las posturas abiertas o cerradas, dominantes o sumisas y las calidades y ritmos del movimiento influyen en el afecto, la experiencia del ser y la comunicación interpersonal (Koch y Fuchs, 2011; Rossberg, Gempton y Poole, 1993).

El movimiento está conectado con los procesos fisiológicos que se asocian con las emociones y, por esto, es posible acceder a ellos con la conciencia. Las personas pueden ser conscientes de su experiencia cuerpo-mente y explorar una variedad de estados cuerpo-mente o cuerpo-psíquicos. Sin embargo, no siempre es posible verbalizar aquello a lo que se ha accedido conscientemente y no es suficiente para producir un cambio (Rosenblatt, 2004). Lo mismo puede decirse acerca de la interpretación. Una de las razones de esto es que gran parte de nuestra vida psicológica y relacional se registra en la memoria procedimental, que se construye mediante procesos de memoria implícita. Estos términos se utilizan en relación con el aprendizaje y el recuerdo de cómo hacer las cosas: el niño aprende a estar con, qué esperar de los otros y cómo relacionarse con ellos a través de secuencias de acciones intersubjetivas que tienen un carácter performático. Estos procesos surgen en la etapa prenatal y continúan a lo largo de toda nuestra vida, coloreando nuestra percepción, nuestros sentimientos, pensamientos y acciones. Los procesos de memoria implícita no son conscientes, pero tampoco son inconscientes en términos freudianos de represión.

El cambio psicológico es posible debido a la plasticidad del cerebro, las relaciones y el ambiente, del cual la terapia es una parte (Pally, 2005). De manera que la danza movimiento terapia no sólo utiliza la interpretación, sino que ofrece al paciente la posibilidad de experimentar-se a sí mismo y a otros de distinta

manera. Como solía decirles a los niños en terapia: “ustedes están habituados a relaciones colmadas de ira o agresión. Veremos si pueden encontrar otras maneras de relacionarse y producir una reacción en otros”.

El uso de la expresión y las actividades no verbales se conecta más fácilmente con las experiencias de la vida temprana y/o de carácter traumático que la verbalización.

En danza movimiento terapia las posturas, los gestos y los movimientos son observados, evaluados y utilizados para la intervención terapéutica. También consideramos que el involucramiento de la persona en un proceso creativo dentro del marco de una relación terapéutica es psicológica y terapéuticamente significativo. (Wengrower, 2008c). Si bien la danza movimiento terapia es utilizada en un amplio espectro de poblaciones en diferentes contextos, tanto clínicos como no clínicos, desde la niñez temprana hasta la ancianidad y con diferentes tipos de necesidades, ya sean de desarrollo, psicopatológicas, médicas o preventivas (Wengrower y Chaiklin, 2008), aquí me enfocaré solamente en los niños con problemas de conducta.

Parafraseando a Freud, podemos decir que la danza y el juego de la manera que se utilizan en la danza movimiento terapia son un “camino real” para las necesidades terapéuticas de estos niños. Proveen los medios para lograr los objetivos propuestos.

La danza es un arte que se presta fácilmente al trabajo de grupo. Históricamente, los seres humanos han danzado en grupos utilizando diferentes formaciones espaciales en las cuales compartían el ritmo: círculos, columnas o líneas. Esta actividad los ayudaba a desarrollar una cohesión grupal (tribal), a ahuyentar los temores y a expresar sus emociones (Wosien, 1974). El movimiento y la danza en grupo pueden ser una tarea difícil para muchos de estos niños. Es necesario ser consciente de los otros, controlar el impulso psicomotor, en ocasiones, adaptarse a un estímulo externo tal como lo es la música, estar atento al espacio, etc. En contraste con esta dificultad, los chicos reconocen fácilmente el placer y la satisfacción que experimentan una vez que logran dominar estas capacidades.

Desde un enfoque evolutivo, los niños comienzan a bailar voluntariamente cuando tienen alrededor de un año. Como es un arte que en su estética incluye el aspecto neuro-muscular, el sensorial, el cognitivo y por supuesto el emocional, es muy adecuado para trabajar con los niños ya que los convoca desde una complejidad holística. La investigación en psicología del desarrollo ha observado y demostrado el rol primordial del movimiento y su calidad comprensiva (Rakusin 1990; Tortora 2006, 2008). Es muy apropiado para los niños cuyas características se describieron anteriormente. La danza no sólo proporciona un espacio para la descarga de energía psicomotriz, sino que también habilita la simbolización, la creación y organización del significado de manera cognitiva y emocional (Hanna, 2008, Leventhal, 1980, 2008).

Espero que a partir de esta introducción resulte claro para el lector que la danza movimiento terapia es una profesión interdisciplinaria que integra el conocimiento de varios campos, especialmente el movimiento y la danza, la psicología clínica y la evolutiva. En términos generales, no está conectada con la psicología de la conducta. Pasaré a describir aspectos metodológicos en la tarea con los niños con trastornos de conducta.

METODOLOGÍA OBSERVACIÓN DEL MOVIMIENTO

El terapeuta observa el movimiento y la actividad de los niños ya sea con objetos o al desplazarse en la sala, cómo se relacionan entre ellos, cómo utilizan el cuerpo. Algunas de nuestras herramientas principales son sistemas de observación del movimiento. De los varios sistemas, los más conocidos son el método Laban, el perfil de movimiento Kestenberg y emotóricos. Se ha logrado establecer una relación entre el movimiento, la postura y etapas evolutivas (Loman y Sossin, 2008; Shachar Levy, 2008). El sistema Laban (White, 2008) es probablemente el más utilizado. Estos tres métodos permiten la observación y evocación de los movimientos así

como el planeamiento de objetivos terapéuticos, intervenciones y evaluaciones de procesos.

Sin importar qué sistema de observación se adopte, el terapeuta interactúa con los miembros del grupo principalmente a través del movimiento, aunque utiliza otros métodos también. Reflejar el movimiento del paciente (espejarlo) es una de las primeras formas de comunicación empleadas. Se expresa así reconocimiento y aceptación, se establece empatía kinestésica, la cual se encuentra asegurada cuando el terapeuta es consciente de sus propios sentimientos y expectativas acerca de sí mismo y del paciente (Wengrower, 2010).

LA DANZA, EL MOVIMIENTO Y EL JUEGO

En la danza movimiento terapia, la aproximación a la problemática del paciente es indirecta. Esto quiere decir que, por ejemplo, sólo rara vez proponemos a un grupo de participantes que muestren cómo se sienten o que hablen de ello. Se les ofrecen a los niños la danza, el movimiento y el juego para explorar, expresarse y trabajar a través de sus sentimientos de manera simbólica. También se utilizan historias, metáforas e imágenes. Hace largo tiempo que se reconoce que la vida emocional es accesible a métodos artísticos. Aristóteles fue el primero en escribir acerca de esto en su “Poética” cuando menciona el efecto de la catarsis sobre el público de la performance de una tragedia. Freud (1907) escribe que el arte manifiesta la vida del inconsciente “velados” a través de los medios estéticos. Es lo que Bullough denominó distancia estética (Bullough 1912, 322): La distancia...se obtiene por medio de la separación del objeto y su atractivo, de uno mismo, poniéndolo fuera de la esfera de los fines y necesidades prácticas. Se produce así la ‘contemplación’ del objeto.

Las herramientas de la danza movimiento terapia son accesorios tales como pañuelos o chalinas, pelotas de distintos tamaños y materiales, tiras elásticas, almohadones, etc., que se utilizan con

varios fines y razones. Cumplen un rol mediador en el contacto entre personas, las acerca y las aleja simultáneamente, lo que ayuda a experimentar relaciones y sentir la presencia y la compañía de otros. Facilitan la apercepción creativa (Winnicott, 1971), enriquecen el mundo asociativo, las posibilidades expresivas, ofrecen estímulos sensoriales, expanden las calidades del movimiento.

MODELOS DE DANZA MOVIMIENTO TERAPIA GRUPAL PARA NIÑOS

Presentaré algunos de los modelos propuestos para la psicoterapia para niños con trastornos de conducta emocionales y la implementación de algunos de ellos en mi práctica como terapeuta por medio de la danza y el movimiento.

El trabajo de las pioneras de la danza movimiento terapia fue una guía para diseñar el trabajo con niños que presentan trastornos de conducta. Algunos de los modelos encontrados en la literatura sobre la psicoterapia grupal para niños también fueron inspiradores. Tras la observación y la reflexión se crearon otros formatos teniendo en cuenta la sustentabilidad para los pacientes y sus características culturales así como también la institución donde se lleva a cabo el trabajo, y para ilustrar esto último, cito: “Dudamos de si el enfoque de Anthony con los jóvenes de clase media británicos funcionaría con los pacientes niños de las familias disfuncionales que caracterizan a la mayoría de las clínicas ambulatorias estadounidenses” (Lomonaco et al., 2000: 82). Aquí se hace referencia no solamente el impacto de factores culturales y psicológicos, sino también históricos y temporales, ya que las culturas cambian en una realidad multidimensional. Probablemente, la cultura británica es diferente de lo que Anthony observó en la mitad del siglo XX. En cuanto al contexto institucional, las escuelas, los centros de día, las clínicas, etc., cada una presenta una configuración diferente a considerar.

En la danza movimiento terapia, las sesiones de grupo tienen la siguiente estructura general: establecimiento del contacto

inicial, calentamiento, parte central o tema, cierre (o comienzo del cierre) y el compartir comentarios sobre la experiencia o lo que también se denomina puesta en común.

El calentamiento tiene como objetivo percibir e instituir la atmósfera de grupo y la clara aserción de que está comenzando un encuentro, es parte importante del setting. Compartir un ritmo o una calidad de movimiento estimula una experiencia de sincronía y cohesión que es agradable. Con los niños más pequeños, una danza canción que anuncie “estamos aquí para movernos y jugar juntos” es un buen método para lograrlo. En el caso de niños mayores, el calentamiento puede generarse a partir de una secuencia de movimientos dirigidos, propuesta por el terapeuta y seguida de la incorporación de otras propuestas por los niños o que el terapeuta observa en ellos y devuelve al grupo. Algunos de los temas de movimiento utilizados tienen que ver con el control de los impulsos, como las variaciones de “moverse y detenerse”, soltar la tensión (sacudir partes del cuerpo, estirar y distender), e intentar diferentes calidades de movimiento. Mover todo el cuerpo o partes del cuerpo ayuda a habitar el cuerpo (Winnicott, 1979), a estar en él, de manera integrada. Esto es especialmente importante para los niños que han sufrido de abuso o negligencia.

La parte central de la sesión desarrolla un tema de danza/movimiento. Puede surgir de algo que haya aparecido durante el calentamiento o puede ser una continuación de algún tema que el grupo viene trabajando desde sesiones anteriores. Dependiendo del formato de grupo que se adopte, el tema puede compartirse por todo el grupo o los niños pueden moverse y jugar individualmente o en parejas o todo el grupo en distintas formas de sincronidad. Los temas para improvisar pueden estar basados en ideas de movimiento tales como fuerte/débil, avanzar/retroceder, cerca/lejos, etc. Espero que sea sencillo para el lector imaginar de qué manera estos temas de danza-movimiento permiten la exploración y manifestación de las variedades de las experiencias intrapersonales e interpersonales. También se puede sugerir una metáfora, historia, etc., que sea apropiada para el grupo y sirva para los mismos fines. Se estimula la creatividad (Wengrower, 2008c).

La parte del cierre de la sesión tiene como objetivo bajar el nivel de actividad psicofísica. Hablar de la experiencia puede ayudar a conectar la parte anterior de la sesión con cuestiones propias o interpersonales relacionadas con la vida cotidiana de los niños. El grado de verbalización de la experiencia depende de las posibilidades emocionales y cognitivas de los participantes.

Ejemplo: Un grupo de ocho niños vino a una sesión con el asistente del maestro. Luego del calentamiento, distribuí chalitas de colores claros. Ellos eligieron su espacio en el salón y comenzaron una exploración sensorial. Luego descubrieron nuevas calidades de movimiento con las chalitas. Gradualmente, esto se convirtió en una danza compartida por todo el grupo. Cuando se estaban moviendo al ritmo de un vals vienés, un niño habitualmente tosco exclamó: “¡deberían venir los de la televisión para ver y grabar!” Este niño, que habitualmente se movía con mucha fuerza y una calidad restringida, pudo disfrutar y sentir la satisfacción en un movimiento liviano y libre en coordinación con sus pares, sin luchar por obtener poder. Se sintió capaz de generar algo estético y digno de ser visto y admirado. En términos del psicoanálisis del self, estamos frente al fenómeno por el cual la creación artística cumple la función de un objeto del self que permite una experiencia de sí mismo cohesiva, digna de valor y de ser admirada como una experiencia de buenas figuras parentales lo hubiese hecho.

A continuación, se especifican más formatos de grupo, algunos provenientes del campo de la psicoterapia.

MODELO INSPIRADO EN LA TERAPIA GRUPAL POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD (ACTIVITY GROUP THERAPY O AGT)

Este es uno de varios marcos diseñados por Slavson (1943/1975; Sunyer Martín, 2013) quien es tal vez el primero que creó y escribió acerca de los métodos terapéuticos grupales para niños.

Probablemente haya terapeutas por medio de las artes influenciados por él o que utilizan un modelo similar aunque no conozcan

su trabajo fundacional. Luego de darse cuenta de que era muy difícil involucrar a niños que se encuentran en el período de latencia en una instancia de comunicación e introspección puramente verbal de su vida psicológica, Slavson concluyó que la actividad en sí misma debería tener efectos terapéuticos. La Terapia Grupal por medio de la Actividad (AGT por su sigla en inglés), se lleva a cabo en un salón donde las mesas y las sillas se encuentran desparramados y ofrecen a los participantes la posibilidad de tomar parte de actividades tales como la carpintería y otras de este tipo. Los materiales en el salón están dispuestos para que sean visibles con el fin de estructurar la actividad más que de evocar fantasías, expresión simbólica o sublimación como se hace en terapias a través de las artes. El terapeuta interactúa con cada niño individualmente y con todo el grupo en la parte de cierre, a la vez que ofrece algo liviano para comer. Basándose en la teoría psicoanalítica, las intervenciones verbales del terapeuta son cortas y mínimas pero no se analiza la transferencia. El grupo es heterogéneo, e integra niños dependientes y temerosos con otros de conducta agresiva.

En el área de las terapias a través de las artes ha habido muchas discusiones sobre si la verbalización es necesaria además del involucramiento del paciente en el proceso creativo en el marco de la relación terapéutica. Actualmente la contribución que supone la participación activa del paciente en el proceso creativo es aceptada y estimulada. Cuando, cómo y cuánto internarse en la comunicación verbal es una cuestión que debe ser adecuada a las necesidades y características específicas de cada caso.

La AGT se ha utilizado con buenos resultados en niños que presentan problemas emocionales y de conducta con una capacidad mínima para tolerar la frustración, experimentar vergüenza y culpa, involucrándolos en un proceso de crecimiento. Aunque la AGT fue creada para la terapia en el largo plazo, también ha sido utilizada para intervenciones en el corto plazo, algunas de ellas investigadas como tratamiento comparado con un grupo control (Howard y Riester, 1997). En el mundo de habla hispana se conoce el trabajo de Lapierre y Aucoutourier (1980), quienes crearon un modelo similar desde la psicomotricidad.

La AGT con sus ajustes para la danza movimiento terapia es apropiada para niños de las edades entre los 5 y los 9 años (también para niños más pequeños) que no pueden integrarse en un contexto de grupo que se basa en compartir accesorios o actividades, en la sincronicidad o la interacción organizada, y que tampoco son capaces de compartir el espacio durante algunas formaciones grupales espaciales (líneas, círculos).

En la DMT / AGT, el salón contiene equipamiento para la motricidad gruesa, como trampolines, barras paralelas, pelotas de 60 cm de diámetro y colchonetas grandes. También hay accesorios que permiten juegos y danzas proyectivas, estimulan la danza y el movimiento y hacen las veces de mediadores en las interacciones interpersonales. Estos accesorios son: almohadones de distintas formas y tamaños, pelotas de goma espuma, chalinas, bandas elásticas, mantas livianas y sábanas, etc.

Esta estructura es apropiada para niños pequeños que muestran cuadros de ansiedad y desorganización, que no pueden involucrarse en un comienzo de sesión basado en el ritual como la modalidad que Chace creó (Chaiklin y Schmaiss, 1993). En la AGT ingresan al espacio y seleccionan los objetos que utilizarán para su juego. Pueden elegir jugar con un compañero o solos. La terapeuta observa e interactúa prestándose a acompañar al niño durante cortos períodos con el objetivo de reflejar, armonizar, expandir o regular el juego del niño.

Hay un ritual hacia el final de la sesión, cuyo objetivo es facilitar la reflexión de los niños sobre su propia experiencia, ya que habitualmente transitan entre los eventos a un ritmo sumamente acelerado. A través del tiempo, hay un desarrollo de esta parte de la sesión. En los comienzos del proceso terapéutico los niños pueden ser capaces de responder solamente a preguntas específicas tales como: “¿qué es lo que más recordarás?, ¿hubo algo que te gustara en especial hoy?, ¿hay algún sentimiento o pensamiento que quieras compartir con nosotros?” Las preguntas pueden ser agregadas gradualmente para permitir la introspección en el aspecto intrapersonal y/o interpersonal, por ejemplo: “¿puedes describir cómo fue tu juego con tu compañero hoy?” La terapeuta

debe observar y evaluar cuándo es adecuado presentar el ritual de comienzo ya que esto implica instituir un umbral que retrasa la satisfacción inmediata del movimiento como primera actividad una vez que entran al salón.

Un valor agregado importante cuando se incorpora AGT bajo los principios de la danza movimiento terapia es estimular un proceso creativo con una gama de diferentes posibilidades. Algunas de ellas son: constituir fenómenos transicionales (Winnicott, 1971); posibilitar la sublimación, reparar el daño real o imaginario, experimentarse a sí mismo y a otros de nuevas maneras de ser (Wengrower, 2008, 2009), desarrollar diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 1983).

Ejemplo: R., una niña pequeña y delgada de siete años de edad era habitualmente víctima de agresiones por parte de sus pares. Sus movimientos carecían de fuerza y de peso, sus hombros se encontraban rotados hacia adelante. Sus compañeros solían quitarle los objetos con los que jugaba, no respetaban su turno, etc. Resultaba claro que las intervenciones verbales no eran suficientes para ella. Necesitaba sentir -sentirse a sí misma- de otra manera. Un tipo de intervención de la terapeuta fue jugar con ella facilitándole la sensación de su propio peso y su fuerza. La sensación y el uso del peso del cuerpo están relacionados con la fuerza, sentirse a uno mismo, producir un impacto en otros y tener intención. Quien se mueve declara a sí mismo y a los otros lo que quiere hacer con su cuerpo y su presencia (Bloom, 2006; White, 2008).

La terapeuta puede también ayudar a algunos niños a iniciar algunos juegos interpersonales cuando resulte claro que están listos para ello. Lo hace mediante el juego activo con otros o estimulándolos a hacerlo ellos mismos (Lapierre y Aucouturier, 1977, 1980; Loman y Sossin, 2008; Wengrower, 2008c; White, 2008). La terapeuta debe encontrarse cómodo/a con su propia aptitud y predisposición al juego.

Ejemplo: En un grupo de dos niños y dos niñas de siete y ocho años, los niños mostraban una tendencia a externalizar y las niñas, a internalizar. En una sesión, propuse que jugaran como si fueran rosas y mariposas. La idea era facilitar la posibilidad de

experimentarse a sí mismos de maneras diferentes y complejas a través del movimiento y el juego. Consideré que estas imágenes ofrecían características múltiples: la rosa como flor habitualmente está conectada con la feminidad y la delicadeza pero tiene espinas que pueden ser asociadas con la agresividad, ya sea por defensa propia o para atacar. Las mariposas son delicadas y frágiles, tienen la posibilidad de trasladarse a través del espacio y establecer contacto rápidamente y luego alejarse. Desde la perspectiva freudiana y la jungiana, existen varios sentidos que pueden atribuirse a estas imágenes. Para mí, como terapeuta de la danza movimiento, es interesante la manera en la que los niños se involucran y juegan con ellas, qué significados ellos confieren a su acción.

Para mi sorpresa, el grupo se organizó rápidamente: las niñas eligieron ser rosas que exhibían y utilizaban sus espinas y los niños eran las mariposas, todos disfrutando de actuar sus peculiaridades. Reinaba una atmósfera suave, las sonrisas iluminaban los rostros de las niñas y los niños. A continuación, el grupo exploró lo que sentían al intentar comunicarse con la fuerza y una intención agresiva-assertiva y con la otra calidad de fluir libremente por el espacio. A través del tiempo, los cambios se observaron más claramente en las niñas que en los niños.

TERAPIA GRUPAL POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD Y LA ENTREVISTA (ACTIVITY-INTERVIEW GROUP THERAPY – AIGT)

Lomonaco et al., (2000) consideran que la AGT no es apropiada para los niños más disruptivos. Recomendán la terapia grupal por medio de la actividad y la entrevista (AIGT, por su sigla en inglés), que utiliza material para reconocer la fantasía y explorarla verbalmente como se realiza en terapias artísticas y danza movimiento terapia. Hay momentos de discusión grupal verbal. Descubrí que estos niños tienen un largo camino por recorrer antes de ser capaces de sentarse por más de 2 o 3 minutos consecutivos y compartir

verbalmente. Sin embargo, es posible intercalar momentos cortos para el escrutinio verbal y conectar los eventos e intercambios grupales a lo largo de la sesión.

INTEGRACIÓN DE TÉCNICAS DE LUCHA LIBRE O ARTES MARCIALES EN GRUPOS DE DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

Este es un modelo creado como respuesta a las necesidades expresadas por un grupo en particular que fue luego utilizado con otros niños. Tan pronto como entraron al salón, un grupo particular de niños de 7 y 8 años formaron parte de un tipo de ritual, que era mitad juego, mitad lucha como puede observarse entre los cachorros de perro. Ya que esta escena se repetía con frecuencia, me sentí preocupada e intenté comprenderla. Una vez los vi e imaginé que eran pelotas de las que salían piernas y manos y se encogían como en los dibujos animados de Bugs Bunny. Probablemente, esta imagen acudió a mí también como reflejo de la confusión que yo misma sentía en ese momento. Ese día les pregunté: “¿lo que más les gusta es luchar?”. Un rostro sonriente emergió de su “pelota” y contestó con vehemencia: “¡Sí!” Probablemente esta fue la parte de la iluminación de un proceso creativo (Wallas, 1926 en Arieti, 1993) porque muy pronto me respondí a mí misma y luego a ellos: “De acuerdo, lucharemos de manera organizada”. La semana siguiente, con una presentación previa de la idea a los maestros, a la psicóloga y a la directora de la escuela, se diseñó un programa y luego se implementó. Consideré que su juego agresivo era la expresión de una necesidad y una actividad que cumplía varias funciones:

- El contacto fuerte y profundo que se logra en este tipo de juego es a la vez un estímulo propioceptivo y una experiencia intersubjetiva que contribuye a construir un sentido del self corporal y los límites corporales (capacidades, límites y limitaciones).
- Experimentar la fusión y la diferenciación, estar juntos y sentirse fuertes y autónomos.
- Luchar ofrece una manera aceptada de contacto interpersonal

en la cultura de género de los niños, y esto los ayuda a establecer relaciones cercanas. No quiere decir que necesariamente haya una intención agresiva (Corsaro, 1997).

Este modelo grupal se puede aplicar también en grupos mixtos de niñas y varones entre 6-9 años de edad. El entrenamiento en lucha legitima la manera específica en la que los niños satisfacen sus necesidades y también facilita la colaboración, el cuidado mutuo y el reconocimiento. Estas sesiones se estructuran de la siguiente manera: se realiza un calentamiento dirigido a fin de despertar la consciencia corporal y el control de la energía y el movimiento. La parte principal de la sesión consiste en rounds de lucha de tres minutos cada uno con pares de niños que se eligen al azar. Se determinan las reglas de seguridad. Algunas reglas las establecí yo misma, otras fueron propuestas por los niños. Sus propuestas fueron una manifestación de lo que sabían de su vida social: estaba prohibido morder, escupir, arañar, etc.

Se da comienzo y final a cada round con un ritual. El mismo consiste en que cada niño se ponga de pie en un extremo opuesto de la colchoneta, mirándose a los ojos y avanzando sincronizadamente hacia el centro. El objetivo del round es lograr que el contrincante permanezca en el suelo boca arriba por tres segundos.

Al comienzo del programa, se les pidió a todos que hicieran un juramento formal: “Juro que no utilizaré fuera de este salón el conocimiento y la fuerza que adquiera durante este entrenamiento”. Esto quería decir que no lo utilizarían en las aulas o en el patio de juego de la escuela. Todos fueron fieles a su palabra.

La sesión terminaba con una relajación. La expectativa de los rounds habilitó el trabajo en la primera y la tercera parte de la sesión. Se indicó a los niños que los hombres y mujeres deportistas entrenan y se relajan para poder realizar su actividad deportiva (para los niños era para obtener lo que les gustaba o necesitaban). De esta manera podían experimentar otras formas de ser y mover su cuerpo en un grupo y según lo que informaron los maestros, la agresión fuera del salón disminuyó. Los niños mantuvieron su palabra y no utilizaron las técnicas desarrolladas durante el entrenamiento fuera de las sesiones.

AIKIDO Y DANZA MOVIMIENTO TERAPIA

Un modelo similar se co-dirigió con un estudiante de danza movimiento terapia que practicaba Aikido, para un grupo de varones de entre 10 y 12 años de edad. El Aikido es una técnica creada por Morihei Ueshiba o Sensei (Gran Maestro) para fomentar la paz. Permite experimentar formas no agresivas de enfrentarse al conflicto o el ataque por medio de la aceptación y redirección de la energía del otro. Judy Ringer (2006) describe la práctica de Aikido como una danza poderosa que se basa en un intercambio de energía entre dos personas. De esta manera, permite la experiencia de pararse con seguridad y centrado/a ante un ataque o acoso físico. Esto resulta muy útil para los niños varones que presentan trastornos de conducta dentro de su cultura de género. El Aikido ofrece una metáfora muy clara: abrir la puerta en lugar de dar un portazo.

Los niños que participaron en el grupo que integraba la práctica de Aikido con los principios y los métodos de la danza movimiento terapia fueron capaces de vivenciar un momento para compartir y hablar. Utilizamos algunas de las metáforas de este arte marcial para reflexionar sobre sus relaciones, sus formas de sentir y de comportarse. Una gran parte de la conversación giró en torno a la dinámica de la creciente violencia con los pares en la escuela y en el hogar con los padres, y lo que se puede aprender del Aikido sobre esto. También se discutió la necesidad de tolerar la frustración que implica aprender una técnica y el impacto que tiene en la imagen de uno mismo.

El grupo trabajó a lo largo de doce semanas. Se reunió en una clínica que ofrecía tratamientos paramédicos para niños que tenían necesidades especiales, derivados por el sistema educativo. Al inicio del proceso fueron entrevistados los padres y luego los niños. En un par de sesiones se desarrolló una atmósfera positiva y cooperativa. Al final de la experiencia, los padres y los niños dieron cuenta de una disminución de la tensión tanto en los hogares como en la escuela.

ALGUNAS CUESTIONES TÉCNICAS

EL TIEMPO

Los tratamientos que se llevan a cabo en las escuelas habitualmente consisten en treinta sesiones si éstas se realizan una vez por semana durante el año escolar. Johnson et al. 1998, describen la misma frecuencia. La terapia se interrumpe durante las vacaciones escolares y se reanuda con el inicio del nuevo año lectivo. Las iniciativas para continuar durante parte de las vacaciones de verano u otros recesos pueden ser decepcionantes. La mayoría de los niños no asisten, aunque se los consulte previamente y ellos accedan. Son reticentes a interrumpir su descanso sin importar cuánto estén involucrados con la terapia o la terapeuta. Lo consideran una parte del contexto escolar, independientemente de cuán especial pueda ser. Se observan situaciones similares en las clínicas de horario extraescolar que no están conectadas con el sistema educativo. En muchos países, los calendarios personales de los niños en período de latencia rotan en función del año lectivo.

Debido a ciertos aspectos del sistema de educación especial en Israel, algunos de los terapeutas que trabajan en escuelas de educación general asocian el fin del año lectivo con el fin del tratamiento, es decir, no pueden comprometerse con el niño a una continuación con la reanudación de las clases. Si, desde el punto de vista administrativo y terapéutico es posible y es apropiado para las necesidades de los niños, la relación terapéutica se renueva al inicio del siguiente año lectivo.

DURACIÓN DE LAS SESIONES

La sesión se extiende en un período de entre aproximadamente cuarenta y cinco y sesenta minutos, según la capacidad de los “clientes” de sostener la situación contextual.

EL ESPACIO

El salón debe estar desprovisto de muebles o aparatos frágiles, las fuentes de iluminación artificial deben ser protegidas en caso de que las pelotas reboten demasiado alto. El área debe ser lo suficientemente grande para permitir tanto el movimiento compartido como para que las actividades individuales ocurran simultáneamente sin interferir unas con otras. El piso debe resultar atractivo para permitir sentarse o recostarse y fácil de limpiar. Algunos grupos se beneficiarán de tener todos los accesorios dispuestos abiertamente para que los participantes puedan acercarse a ellos libre y fácilmente. Otros se sentirán apabullados por la sobrecarga de estímulos. Los accesorios pueden también encontrarse en un armario cerrado con llave. Esta es una buena solución que permite que el salón se organice en función de las necesidades de cada grupo.

ESTRUCTURA

Se considera de vital importancia establecer de antemano una estructura grupal que se adecúe a las necesidades de los participantes para el éxito de la actividad terapéutica (Johnson et al, 1998), muchos terapeutas grupales han polemizado sobre esta cuestión. Sin embargo, como supervisora de jóvenes colegas, he sido testigo de que éste es uno de los aspectos del trabajo que se encuentra más expuesto a cambios prematuros. Probablemente el contexto escolar y/o las propias expectativas ejercen presión para obtener resultados rápidos y/o es menos tolerante a las manifestaciones emocionales que pueden ser parte del proceso. Ser visto con los ojos reprobatorios de maestros o asistentes (o la crítica internalizada) no es una experiencia fácil de atravesar, especialmente para jóvenes terapeutas. La sensación de incompetencia e incluso de culpa puede conducir a un impulso a hacer cambios rápidos antes de intentar comprender si el grupo está diciendo algo, o si está atravesando una etapa específica, etc. Por otra parte,

aferrarse a lo decidido anteriormente sin reflexionar sobre si los eventos clínicos instan a cambiar algún aspecto de la estructura tampoco es recomendable.

No importa el formato que se elija; los rituales, al menos al inicio y al final de cada sesión, son fundamentales. Los comienzos y finales claros ayudan a los niños que no crecieron en un ambiente estable y estructurante, o que no tienen lazos emocionales estrechos, ni límites claros y predecibles. Es posible que la terapeuta deba considerar si es necesario recordarles a los niños las reglas y la estructura al inicio de cada sesión, al menos durante las primeras etapas del grupo. Otra posibilidad prometedora es que, ya sea el terapeuta o el grupo, elijan a un participante para ser el que recuerde a los demás las reglas en la sesión siguiente. Una vez atravesado cierto proceso, se les puede pedir a los niños que coordinen la conversación final de la sesión. En una cierta etapa del grupo, cuando la afiliación ha sido lograda en alguna medida, este elemento no solo fomenta la responsabilidad, sino que ayuda al grupo a progresar desde la dependencia total del líder hacia una instancia independiente y hacia la mutualidad (Yalom, 1995). Los rituales de inicio y finalización constituyen una transición clara entre los tiempos y espacios en la jornada y preparan a los participantes para entrar en el trabajo grupal y también para separarse de él. Cuando los grupos se coordinan en las escuelas, es importante hacer una distinción clara entre los contextos educativos y terapéuticos (Wengrower, 2001, 2008a).

El arte de la danza contiene en sí elementos que pueden ser utilizados para ayudar a nuestros clientes a organizar y/o restringir el movimiento y la acción y ser conscientes de los mismos, comprendidos como fenómenos psicofísicos. El que se mueve o danza escucha la música y sus pausas; puede haber diferentes velocidades y ritmos para comenzar y para terminar; un diálogo consciente del movimiento y la música: moverse con ella u oponiéndose a ella, consciencia de posturas de apertura y cierre en una secuencia de movimiento o danza, etc.

La idea de tener una oportunidad para jugar y bailar, especialmente cuando ocurre en la escuela, conduce a expectativas

emocionantes para los niños. Necesitan que los ayuden a diferenciar el divertimento del caos. Esto debe mencionarse desde el principio, al momento de la creación del “contrato” (marco) con los niños. Es necesario hablar con ellos sobre las diferencias entre ambas situaciones y sus efectos en las sesiones y en los miembros del grupo.

Algunos registros de instancias de psicoterapia grupal para niños mencionan que el terapeuta distribuye algún tipo de alimento al final de la sesión durante la conversación de cierre. Durante muchos años no utilicé esta técnica, primero porque no estaba de acuerdo con lo que consideraba “compensación concreta”, que no puede promover la simbolización; más tarde, simplemente no pensé en ello. Pero como ocurre a menudo, la vida ofreció una experiencia de aprendizaje. Esto ocurrió cuando una niña que tenía el síndrome de Asperger y participaba en un grupo heterogéneo de cuatro niños, trajo una bolsa de bocaditos salados para compartir con el grupo debido a una reorganización en su hogar. Yo pensé que sería positivo para ella aceptar su ofrecimiento y los bocaditos se incluyeron en el final de la sesión. Tendimos una manta sobre el suelo, nos sentamos alrededor y pusimos los contenidos de la bolsa en un plato. Fue la primera vez que los niños pudieron hablar del desarrollo de la sesión, compartir sentimientos verbalmente y reflexionar mientras degustaban lo que la compañera trajo. Desde ese momento, se fijó como regla que cada miembro del grupo, incluido la terapeuta y la estudiante que observaba traerían algo de comer para compartir durante esta parte de la sesión. El impacto positivo continuó haciéndose visible. Creo que comer mientras se reflexiona y se comparte verbalmente mitigó la ansiedad e hizo eco de un ritual humano ancestral de convivencia.

POSTLUDIO

Este trabajo presenta una descripción breve de los niños que presentan trastornos de conducta y de la danza movimiento terapia para aquellos que no están familiarizados con ésta, seguida

de información acerca de las psicoterapias grupales en general y en particular algunos modelos de grupos de danza movimiento terapia. Los grupos de niños que muestran trastornos de conducta son desafiantes: es posible que atraigan y/o apabullen al terapeuta. Él o ella deben integrar su capacidad de jugar y bailar, estar cerca de su propio sentir como niño o niña así como también su aptitud de persona adulta que contiene, comprende, y es capaz de equilibrar entre soltar y estructurar. Si bien es cierto que es necesaria más investigación y literatura sobre el tema, está claro que los grupos de danza movimiento terapia son una buena opción para los niños que presentan trastornos de conducta, como lo demuestra la práctica clínica y la investigación que se va publicando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, N., Briggs, R., Frankel, J., Gensler, D., Pantone, P. (2002). *Relational Child Psychotherapy*. New York, Other Press.
- Arieti, S. (1993). *Creatividad. La síntesis mágica*. México, Fondo de cultura económica.
- Bamber, J. (1988). Group analysis with children and adolescents. A special section. *Group Analysis*. 21, 99-102.
- Bick, E. (1968). The experience of the skin in early object-relations. *International Journal of Psychoanalysis*. 49: 484-486.
- Bloom, K. (2006). *The Embodied Self*. London, Karnac.
- Bullough, Edward (1912/1989). "Psychical Distance" as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle.' Dickie, G., Sclafani, R., Roblin, R. *Aesthetics: A Critical Anthology*. 2nd ed. New York: St. Martin's.
- Chaiklin, S. & Schmais, C. (1993). The Chace Approach to Dance Therapy. In S. Sandel, S. Chaiklin and A. Lohn (Eds): *Foundations of Dance Therapy. The life and work of Marian Chace*. Marin Chace Memorial Fund and the ADTA. Columbia, Maryland.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Dwivedi, K.N. (Ed.) (1998). *Groupwork with children and adolescents. A handbook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. En H. Wengrower, S. Chaiklin (coords) *La Vida es Danza. El arte y la ciencia de la danza movimiento terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Fonagy, P. (2003). Towards a developmental understanding of aggression. *British Journal of Psychiatry*, 183: 190-192
- Foulkes, S.H., Anthony, E.J.(1964). *Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo*. Buenos Aires, Paidós.Freud, S. (1907) La creación poética y la fantasía, en *Obras Completas* (1979). Vol. IV. BuenosAires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hanna, J.L. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum. *Educational researcher*. Vol. 37, No. 8, pp. 491–5
- Howard, E., Riester, A. (1997). The efficacy of activity group therapy in a residential treatment center. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 7, 1, 19-39.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnson, C.V., Riester, A.E., Corbett, C., Buehler, A., Levich, K., Pena, E. (1998). Group Activities for Children and Adolescents: An Activity Group Therapy Approach. *Journal of child and adolescent group therapy*. 8, 2, Pp. 71-88.
- Kernberg P.F., Chazan S.L. (1991). *Children with Conduct Disorders: A Psychotherapy Manual*. New York: Basic Books.
- Karkou, V. (ed.) (2010). *Arts Therapies in Schools*. London: Jessica Kingsley.
- Koch, S., Fuchs, T. (2011). Embodied arts therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 38 276-280.
- Kohut, H. (1996). *Análisis del Self: El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral Disorders in Children. Ecosystemic psychodynamic interventions within the family and school context*. New York: Nova. (E-book)
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1977). *Simbología del Movimiento*. Barcelona: Editorial Científico Médica.

- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Leventhal, M. B. (1980). Movement and growth: Dance therapy for the special child. In M. B. Leventhal (Ed.), *Movement and growth: Dance therapy for the special child*. New York: New York University Press.
- Leventhal, M.B. (2008). Transformation and healing through Dance Therapy: The challenge and imperative of holding the vision. *American Journal of Dance Therapy*. 30, 1, 4-23.
- Loman, S., Sossin, M. (2008). Introducción al Perfil de Movimiento de Kestenberg y la DMT. En H. Wengrower y S. Chaiklin (coords.): *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. 259-287.
- Lomonaco, S., Scheidlinger, S., and Aronson, S. (2000). Five decades of children's group psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*. 10, 2, 77-96
- Lucas, T. (1988). Holding and holding-on. Using Winnicott's ideas in group psychotherapy with twelve to thirteen years old. *Group Analysis*, 21, 135-151.
- Lyons-Ruth, K.; Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (pp. 520-554). New York, Guilford Press.
- Manzano, J. and Palacio-Espasa, F. (1993). *Las terapias en psiquiatría infantil y psicopedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Osterweil, Z.O. (1995). *Open solutions. Psychotherapy for the child and his environment*. Tel Aviv: Schocken. (Hebreo).
- Pally, R. (2005). A neuroscience perspective on forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment. In B. Beebe, Knoblauch, S., Rustin, J., D. Sorter (eds): *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. New York, Other Press. 191-242.
- Privat, P., Quélin-Souligoux, D. (2003). *El niño en psicoterapia de grupo*. Madrid: Síntesis.
- Rakusin, A. (1990). A dmt model incorporating movement education concepts for emotionally disturbed children. *The Arts in Psychotherapy*, 17: 55-67.
- Reid, S. (2009). The group as a healing whole. Group psychotherapy with children and adolescents. In Lanyado, M., Horne, A. (Eds), (2009). *The handbook of child and adolescent psychotherapy: Psychoanalytic approaches* New York: Routledge.

- Ringer, J. (2006). What Aikido can teach us about conflict. <http://www.judyringer.com/resources/articles/hidden-gifts-what-aikido-can-teach-us-about-conflict.php>. Retrieved June 2012.
- Rosenblatt, A. (2004). Insight, working through, and practice: The role of procedural knowledge. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 52, 1: 189-207. Versión traducida al castellano en Rosenblatt, A. (2004). Insight, elaboración y práctica: el papel del conocimiento procedimental. *Aperturas psicoanalíticas*, (18).
- Rosberg-Gempton, I., Poole, G. (1993). The effect of open and close postures on pleasant and unpleasant emotions. *The Arts in Psychotherapy*, 20, 75-82.
- Shahar Levy, Y. (2008). EMOTORICS: Un modelo psicomotor para el análisis y la interpretación del comportamiento motor emocional. En H. Wengrower y S. Chaiklin (coords.). *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. 289-314.
- Slavson S.R. (1943). *An Introduction to Group Therapy*. New York: International Universities Press.
- Slavson S.R., (1976). *Tratado de Psicoterapia Grupal Analítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sunyer Martín, J.M. (2013). Psicoterapia de grupo. <http://www.grupoanalisis.net/terminologia-psicoterapia-grupo>.
- Tortora, S. (2006). *The dancing dialogue. Using the communicative power of movement with young children*. Baltimore: Brookes.
- Tortora, S. (2008). La DMT en el tratamiento de niños pequeños. Diferentes puntos de vista. En H. Wengrower y S. Chaiklin (coords.): *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. 169-194.
- Wengrower, H. (2001). Arts therapies in educational settings: an intercultural encounter. *The Arts in psychotherapy*, 28(2), 109-115.
- Wengrower, H. (2008a). Arte-terapias en contextos educativos: Un encuentro Intercultural. *Babel, Revista de la facultad de Psicología*, 6, Univ. Bolivariana de Chile. 242-255
- Wengrower, H., Chaiklin, S. (eds.) (2008b). *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Wengrower, H. (2008c). El proceso creativo y la actividad artística por medio de la danza y el movimiento. En H. Wengrower y S. Chaiklin (coords.): *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. 39-58.

- Wengrower, H. (2009). Dance Then and Now; in History and in the Individual. In Scoble, S., Ross, M., Lapoujade, C. (eds.): *Arts in Arts Therapies: A European Perspective*. Plymouth: University of Plymouth Press. 100-112.
- Wengrower, H. (2010). "I am here to move and dance with you". Dance Movement Therapy with children with Autism Spectrum Disorder and Pervasive Developmental Disorders. In V. Karkou (ed.). *Arts Therapies in Schools*. London: Jessica Kingsley.
- White, E. (2008). Las teorías del movimiento de Laban: la perspectiva de una danzaterapeuta. En H. Wengrower, S. Chaiklin, (eds.) (2008). *La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa. 239-258.
- Winnicott, D. W. (1979). La mente y su relación con el psiquesoma. En *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia. 331-346.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D.W. (1976). The anti-social tendency. *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth.
- Woods, J. (1993). Limits and structure in child group psychotherapy. *Journal of child psychotherapy*. 19, 1, 63-78.
- Woods, J. (1996). Handling Violence in Child Group Therapy. *Group Analysis*, 29 81-98.
- Wosien, M. G. (1974). *Sacred dance: encounter with the gods*. London: Thames & Hudson.
- Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.



Autoridades

Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Rectora

Sandra D. Torlucci

Vicerrector

Julio García Cánepa

Secretaria General

María Martha Gigena

Departamento de Artes del Movimiento

Decano Directora

Diana Lelia Piazza

Secretaria Académica

Rita Parissi

Secretaria Administrativa

Alicia Beatriz Albornoz

Secretario de Extensión y Bienestar Estudiantil

Marcelo Isse Moyano

Prosecretario de Extensión y Bienestar Estudiantil

Rodolfo Prantte

Durante el mes de mayo de 2011 se llevaron a cabo las Primeras Jornadas de Danza Movimiento Terapia en el Departamento de Artes del Movimiento del Instituto Universitario Nacional del Arte, ahora Universidad Nacional de las Artes. En las mismas se presentaron los desarrollos de las cátedras de DMT y las distintas líneas de investigación en un campo novedoso para una institución universitaria: la reflexión teórica, las prácticas y la producción de DMT como praxis artística singular y sus implicancias en el campo de la prevención y promoción de la salud y en la intervención sociocomunitaria.

La Danza Movimiento Terapia es un área de conocimiento nueva, que atraviesa otros campos epistemológicos como el de las artes, las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la salud.

Esta publicación intenta ser una contribución, desde la Universidad Nacional de las Artes, a este campo disciplinar específico a través de distintos abordajes que piensan en la DMT desde múltiples perspectivas.