



La danza como juego, el juego como danza

Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela

Mónica Monroy

Artista formadora en danza en la Dirección de Infancia y Juventud del Ministerio de Cultura. Coordinadora del área pedagógico-académica de Los Danzantes Industria Cultural, Bogotá, D.C.

ABSTRACT

This paper aims at asking teachers of arts and especially dance teachers, a series of questions about their role as aesthetic creators in the spirit of the new generations. To do this, the paper articulates a series of concepts in order to generate a deep thinking process about the day-after-day activities of dance pedagogy in the school.

Pedagogizing dance suggests deliberate examination of the nature of human expression, because improvisation -from the perspective of incompetence and non-planning- is not admissible, neither as a form of artistic formation of girls and boys nor as far as the process of creation of scenic products is concerned. Therefore, the teacher is required to display a high degree of creativity. Dance is to ludics as love is to life.

The paper does not intend to tell the what to do but rather to deal with the why and the what for the mise-en-scene of dance in the school, in order to take advantage of the human potential that carries along with it a natural artistic expression.

Key words: *Ludics, Creativity, Dance, Pedagogy, Mise-en-scene.*

RESUMEN

El presente ensayo se propone plantear a los educadores de arte, y en concreto a los maestros de danza, una serie de interrogantes sobre su papel como creadores estéticos en el espíritu de las nuevas generaciones. Para ello articula una serie de conceptos, con el fin de provocar una reflexión profunda sobre el quehacer de la pedagogía de la danza en la escuela.

Pedagogizar la danza sugiere indagar deliberadamente sobre la naturaleza de la expresión humana, pues la improvisación -desde la perspectiva de la incompetencia y la no planeación- no es admisible en cuanto a la formación artística de las niñas y los niños, ni en cuanto a los procesos de creación de productos escénicos. Por lo tanto, para el maestro, se exige un alto grado de conocimiento y creatividad. La danza es a lo lúdico como el amor a la vida.

No se pretende decir qué hacer, sino más bien abordar el por qué y el para qué de la puesta en escena dancística en la escuela: para aprovechar el potencial humano, que lleva consigo una expresión artística natural.

Palabras clave: *lúdica, creatividad, danza, pedagogía, puesta en escena.*

En la actualidad, contrariamente a lo que se podría imaginar, persiste la idea de que las niñas y los niños deben abordar la danza del mismo modo como lo realiza un adulto, idea que nos remonta a épocas pretéritas, en las que se tenía el concepto de que el niño era un adulto en miniatura y que el arte se escribía y se "enseñaba"¹ de igual manera para todos; sin considerar la niñez como un período especial en la vida de los seres humanos, período que posee características y oportunidades particulares.

Se hace necesario plantearse la pregunta: *¿cómo abordar la danza como proceso pedagógico en términos específicos para y con las niñas y los niños en nuestras escuelas y no como un producto terminado para la escena?*, una danza que desate el caudal de su imaginación, donde el interés del niño sea el punto de partida y donde el contenido se halle pleno de su propia esencia.

Este ensayo propone la articulación y la reflexión de tres aspectos: la lúdica, la pedagogía artística y la puesta en escena, a través del movimiento danzado como pretexto. Es por la vía del análisis y de la posibilidad de contrastar ideas y conceptos –en donde el quehacer² es absolutamente relevante–, que se pretende el encuentro de otras maneras de crear.

Se apunta a la búsqueda de un trabajo enriquecedor en doble dirección, tanto para el maestro como para las niñas y los niños; se

buscan las condiciones de posibilidad para establecer relaciones, "a través de las cuales la otra, el otro o lo otro surge como legítimo otro en convivencia con uno"³.

Enseñanza lúdica

El término lúdica proviene del latín ludo, que significa literalmente juego. Usualmente estos términos se emplean como sinónimos y se asocian directamente con la infancia. El juego ha sido valorado pedagógicamente en las primeras etapas del aprendizaje, pero menospreciado desde procesos intelectuales superiores; en nuestro contexto se considera como pérdida de tiempo y es poco comprendido en el desarrollo social y cultural de los sujetos. Si se profundiza la comprensión sobre lo lúdico, puede observarse que el juego trasciende la infancia y se expresa en la cultura en forma de rituales, competencias atléticas, espectáculos, manifestaciones folclóricas y expresiones del arte⁴.

Se puede hablar de una conciencia lúdica⁵ en el niño, diferente de la conciencia de un adulto, ya que el niño posee, por naturaleza biológica y psíquica, un mayor nivel de conciencia corporal. Esta conciencia lúdica, tanto en el niño como en el adulto, hace referencia a actitudes y predisposiciones que tienen los sujetos frente a la cotidianidad y a su contexto. Para Donald Winnicot, "el juego no es una cuestión de una realidad psíquica interna (como lo plantea el psicoanálisis), ni de una realidad exterior (como lo plantean los empi-

1 Se parte de la base de que el arte o la experiencia artística y estética en sí misma no puede ser *enseñada*, sino más bien *orientada* o *provocada*. Se hace referencia al *proceso de enseñanza técnico-procedimental* que sucede en el aprendizaje de las manifestaciones artísticas, es decir, al dominio de los elementos técnicos que constituyen un lenguaje estético-expresivo particular.

2 El *espacio-taller*, momento de trabajo, se comprende como una zona *laboratorio*, donde es posible la experimentación, el hallazgo, la contrastación de ideas, conceptos y modos del hacer.

3 Maturana, Humberto. *Formación humana y capacitación*, Chile, Dolmen Ediciones, 1997, p. 10.

4 Díaz, Héctor y otros. *El desarrollo de la función lúdica en el sujeto*, Cencad, Universidad Los Libertadores, 2001.

5 Dinello, Raimundo; Jiménez, Carlos, y Motta, Jesús Alberto. *Lúdica y creatividad*, Bogotá, Magisterio, 2001.

ristas-racionalistas). El juego desde esta perspectiva responde a una zona de distensión de característica neutra, la cual el sujeto llena de experiencias culturales"⁶.

Para que la danza infantil sea como tal, es necesario que esté anclada en la experiencia del niño, en sus intereses y formas comunicacionales, y es necesario también que el maestro quiera acercarse a las niñas y a los niños por el camino del arte, como posibilidad para el desarrollo expresivo, con el fin de no incurrir en el error de elaborar una representación con cierto carácter infantil en nombre de una danza lúdica.

Si se parte de que el pensamiento y la kinesis del niño tienen características particulares, entonces es coherente que el maestro deba tener conocimiento de dichas características, procurando una comprensión de cómo este interpreta y experimenta su mundo cognoscitivo. Además, requiere tener una honda sensibilidad, una predisposición para aprender de y con los niños y una capacidad para comprender que lo que puede ser una certeza para un adulto en un contexto dado, no lo es necesariamente para el niño.

A la pregunta: ¿quién enseña o debe enseñar danza a los niños?, la respuesta podría ser: aquel maestro que tenga la sensibilidad, el interés de acercarse al mundo con el niño y sea capaz de interpretarlo desde su interior, o como dice Alfonso Reyes, refiriéndose a la poesía infantil: "poesía para niños no es ni puede ser una poesía que meramente trata de temas infantiles, sino una poesía que sea

limpia y sencillamente poesía infantil, en la que no hay un adulto que canta el mundo infantil, sino un poeta que mira el mundo desde la propia alma de niño".

Una vez reconocidos los anteriores puntos de partida, cabe entonces plantear cuáles pueden ser aquellos elementos constitutivos del hecho lúdico, tomando como modelo la manera como son planteados por Héctor Díaz y otros autores en la investigación El desarrollo de la función lúdica en el sujeto, para después esbozar la forma como se relacionan con el trabajo pedagógico y escénico.

En primer lugar, podemos referirnos a la *fantasía*⁷. Viene del griego phantasia, que significa: facultad para imaginarse cosas inexistentes y proceso mediante el cual se reproducen con imágenes los objetos del entorno. Es inherente al principio de realidad con el cual los seres humanos elaboran representaciones objetivas, distinguiéndose de aquellas que surgen de la imaginación y de las cuales también se es plenamente consciente.

"La fantasía recoge su material de la realidad interna y externa, con el cual se concibe una realidad distinta, revirtiéndola o reformándola. Con el golpe de la imaginación se pueden asociar las imágenes de la realidad y agruparla en una totalidad con significado diferente, como el hecho de juntar el cuerpo de un hombre y un caballo para dar nacimiento a un centauro o dotar de propiedades humanas a los animales y a los objetos inanimados. Con la fantasía se puede deformar la personalidad a partir de un pequeño

6 Dinello, op. cit., p 133.

7 No se pretende establecer una jerarquización de ningún tipo, de los elementos que se van a enunciar; todos ellos son constitutivos del hecho lúdico y de este modo quieren ser abordados.

defecto, quitarle la propiedad de maldad a lo diabólico o hacer de la virtud de lo bueno mucho más bueno"⁸.

En el campo de la imaginación el niño es artífice de un mundo hecho de magia, donde solo tiene acceso quien esté dispuesto a seguir sus reglas. La fantasía no debe ser comprendida como un privilegio de grandes artistas, sino como una facultad humana que ocupa el primer lugar en la vida mental de las niñas y los niños. "Las imágenes creadas (*fantaseadas*)⁹ y exteriorizadas en la acción lúdica no son elementos cosificados en el pensamiento (...) ellas son la dinámica de la conciencia misma y como imaginación son una facultad de lo posible frente a lo real"¹⁰.

La libertad es otro de los elementos que debemos relacionar íntimamente con el hecho lúdico; aquello contrapuesto a la razón, al deber ser y hacer que obliga muchas veces en contra de la voluntad y el deseo. Cuando la acción lúdica se impone, pierde de inmediato su carácter. Hablamos de una libertad en el sentido planteado por Luis Carlos Restrepo; es decir, como la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento.

Para entender el juego libre es necesario observarlo más allá de su función o su estructura; para Duvignaud, tanto el juego como la creatividad deben estar desprovistos de toda preocupación funcional para que realmente el ser humano se introduzca en

esos espacios de trance, de goce libertario, en el que solo se puede entrar sin reglas ni espacio prefijados¹¹.

Otro elemento determinante es el espacio-tiempo, que en las manifestaciones lúdicas tiene un carácter particular, asume dimensiones psicológicas y sagradas. El espacio es la forma de la experiencia externa, y el tiempo, la forma de la experiencia interna. Como todo acontecer, lo lúdico deviene en un espacio-tiempo determinado. Posee una duración en el sujeto individual y en el sujeto social y significados específicos en los lugares, de acuerdo con los contextos socio-culturales.¹² *El presente* en el hecho lúdico es lo que importa, el momento en el que la acción tiene lugar y cobra vida, el aquí y el ahora en el que la experiencia se produce.

Lo lúdico solo tiene sentido en la interacción con otros, de modo que el sujeto pueda identificarse y reconocerse a sí mismo. Incluso en el juego solitario, característico de cierto periodo del desarrollo infantil, el niño establece una confrontación, una relación con su otro yo a partir de las reelaboraciones construidas por la imaginación en contextos específicos.

Se considera lo lúdico en relación directa con la dimensión ética del sujeto; lo lúdico corresponde a una ética orientada al respeto y al reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

Vemos cómo la lúdica no se reduce al juego, no se reduce a la posibilidad que ofrece de

8 Montoya, Víctor. *El poder de la fantasía y la literatura infantil*, Sincronía Invierno, 2001.

9 Las cursivas son mías.

10 Díaz, op.cit., p. 20.

11 Duvignaud, Jean. *El juego del juego*, París, Fondo de Cultura Económica, 1980.

12 Díaz, op.cit., p. 22.

goce y placer; estas son dimensiones mediante las cuales se expresa, pero no son su única identidad. La lúdica como propuesta integradora debe permitir relacionar conocimiento, creación artística, educación, comunicación e intercambio de saberes. Las metodologías lúdicas deben permitir que los sujetos estén en una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro. La apuesta debe ser al hallazgo de una actitud lúdica que ayude a generar nuevas imágenes y relaciones, nuevos conceptos y métodos para el trabajo pedagógico artístico y, por consiguiente, para la realización de una puesta en escena.

Danza y lúdica

Para iniciar un proceso dancístico de tipo lúdico con niñas y niños es primordial tener claros dos aspectos: *los intereses del niño y los intereses del maestro*. Con frecuencia el trabajo, especialmente en danza folclórica, se ve reducido al aprendizaje de un paso básico y a una serie de desplazamientos ordenados, sin tener en cuenta cuál es la *motivación* del pequeño participante; cuáles son sus sueños, si desea moverse por el goce mismo que le produce hacerlo o si lo que más le importa es poder llegar a un escenario a mostrar el dominio desarrollado. No se debe perder de vista el propósito del maestro, ya que necesariamente en algún punto (mucho mejor si sucede en varios puntos) estos intereses deben coincidir.

Hablar de los intereses del niño es hablar de su emoción, es hablar de alegría, miedo, coraje; lo que allí, en el campo de la danza, se pone en juego es la integralidad del ser humano, que nunca puede creerse como

escindido, como dividido en múltiples fracciones. Cuando una niña o un niño asiste a su clase de danza, acude todo él y, por supuesto, no solo su dimensión corporal, de tal modo que el maestro, una vez consciente de ello, debe reorganizar su metodología de trabajo, su modo de hacer.

La danza como proceso artístico-creativo está profundamente ligada a la dimensión emocional del ser; es de allí que surge en un primer momento el impulso de bailar, la necesidad de hacerlo. El movimiento como acción conducente está absolutamente relacionado con el deseo (aspecto emocional), pero también con la voluntad, que está orientada por el pensamiento reflexivo, es decir, por la *razón*. Aparecen en el danzar distintas capacidades y procesos mentales, como percepción, atención, concentración, memoria, agilidad mental, abstracción, deducción, imaginación, entre muchos otros.

Los intereses del maestro deben estar claros; muchas veces los docentes de las áreas artísticas nos sumergimos en ideales¹³ de todo tipo, que impiden de cierto modo el desarrollo de un proceso coherente. Él, el maestro, debe conocer si su intención es la de desarrollar procesos pedagógicos a través del cuerpo o si lo que quiere es desarrollar procesos artístico-expresivos. Tal vez desee lograr los dos; los intereses, efectivamente, son siempre distintos y diversos. De lo que se trata es de poder tener, como una luz al fren-

13 Por supuesto que el propósito del trabajo docente tiene su origen en principios, utopías e ideales; a lo que se apunta es a la necesidad de establecer lo que realmente se desea lograr con un grupo de niños, a partir de la danza, con la danza o por la danza, para develar el lugar de enunciación, desde el cual el maestro se ubica al abordar su trabajo, para lograr de este modo una coherencia -necesaria para establecer una clara relación con el niño- entre el sentir, el pensar y el actuar docente.

te, conciencia de lo que se pretende, para poder así comunicarlo a los niños con quienes se trabaja.

Esta actitud docente da cuenta de un lugar en el cual se ubica el maestro, un lugar que considera la importancia de establecer un diálogo con la niña y el niño, en el que ambos comparten intereses y construyen otros nuevos. Desde la perspectiva de la lúdica, la danza abre el espacio a una relación que permite romper las jerarquías entre el maestro y los niños, para encontrar que no se trata tampoco de tornarse todos iguales, de ser el maestro que se vuelve como un niño o un adolescente para poder hablar con ellos. Se apunta a la comprensión de que desde la esencia de cada uno -desde la identidad que tanto maestro como niños poseen- es donde se produce el aporte a los procesos. A partir de allí se hace posible establecer una relación que permita y que construya.

Puesta en escena: un ejercicio lúdico y pedagógico

¿Cómo puede ser abordado el proceso de socialización o, más bien, de comunicación -que para el arte es substancial- en un proceso pedagógico artístico? ¿De qué manera pueden todos estos elementos anteriores enriquecer el trabajo escénico que se desarrolla con niños?

Usualmente las experiencias "formativas" en danza, en nuestras escuelas, apuntan al logro de tener algo que mostrar en toda clase de eventos institucionales, izadas de bandera, clausuras, etc. La danza en estos contextos es vista como ese pasatiempo bonito que, respondiendo a una lógica de tipo racionalista,

debe tener alguna utilidad o más bien funcionalidad dentro del aparato escolar. La danza folclórica, por lo tanto, y sin desconocer que es el género danzario al que nuestros maestros tienen mayor acceso por diferentes causas, es la que prevalece en el ámbito educativo, pues cumple con la misión que le fue otorgada en sus orígenes por el Estado a la escuela, y es la de formar ciudadanos gobernables a través del logro de un sentido de pertenencia patriótico.

Se señala entonces que logros recientes, como los lineamientos curriculares para la educación artística, que orientan sobre el quehacer, no pueden de esta forma aplicarse, pues en el afán de conseguir productos finales el camino-proceso no es afrontado.

El proceso de formación de un cuerpo que quiere llegar a moverse por unos impulsos particulares (que le pertenecen al niño), dentro de un modelo estético específico, bien sea el de la danza folclórica, clásica, contemporánea o popular, es obviado por el docente en función de la preparación de una estructura o montaje definido, en el que por regla general el niño tiene muy poca o nula participación.

La propuesta es considerar ciertos aspectos del trabajo de puesta en escena, como parte de un proceso de tipo pedagógico que debe ser diseñado por el docente. Si la estructura escolar exige a la danza esos momentos de socialización, la pregunta sería: ¿Cómo aprovechar el ejercicio escénico para que, en virtud del logro de productos terminados, no se ignore el proceso formativo, no solo corporal sino emocional, social y cultural, al que la danza se orienta?

No se apuesta tampoco por una negativa a la muestra artística, para conseguir que prevalezca el proceso sobre algún tipo de resultado. Tanto el camino-proceso, como los productos finales en danza, constituyen parte del *gran proceso pedagógico artístico*, que tiene sentido en tanto es socializado, comunicado y compartido. El artista creador encerrado en su estudio hace parte de la historia del arte, pero a nuestro modo de ver no tiene ningún valor en un contexto de tipo educativo y tampoco artístico en el momento contemporáneo.

Cabe ahora indicar que al hablar de puesta en escena necesitamos considerar los siguientes elementos:

- Temática.
- Historia.
- Kinesis.

Se han seleccionado estos tres grandes ejes temáticos, porque se considera que a partir de allí es posible crear propuestas pedagógicas en danza para la escena. El objetivo es establecer una ruta que permita el desarrollo de este tipo de trabajo con las niñas y los niños. Se aclara que no es un intento por sistematizar un método de trabajo, ya que consideramos que es el maestro quien debe elaborarlo, de un modo acorde con el contexto en el que se desempeñe, incluyendo, por supuesto, a los niños con los que trabaje.

Temática:

El qué - el contexto

La temática se orienta a aquello a lo que la danza hace referencia. La pregunta aquí sería: ¿De qué se trata? Toda danza tiene un origen; estamos hablando de la danza tradicional o fol-

clórica en particular; se ha dicho que la danza responde a estados emocionales y se sabe, además, que cada una de las diferentes manifestaciones danzarias del folclor surgió en unas condiciones histórico-sociales concretas.

Es de suma relevancia conocer el origen de la danza; ello nos da la posibilidad de apropiarnos del sentido de la misma y de proponer a partir de allí. La danza folclórica recrea la cotidianidad de los pueblos, costumbres, formas de relación, mitos, entre otros. Se debe tener especial cuidado con el modo como las temáticas se abordan en el trabajo con los niños; temáticas de enamoramiento, por ejemplo, no pueden ser desarrolladas con las niñas y los niños de tal modo que se les exija cumplir roles cargados con una connotación sexual claramente adulta. No se trata de pensar al niño como un ser asexuado, sino más bien de hallar ese juego entre los sexos que acompaña al ser humano en todas las etapas de la vida.

Conocer con profundidad el tema de la danza nos evita caer en la simple repetición de pasos y formas. El tema, visto como punto de partida, nos permite hacer uso de la capacidad imaginativa y creativa, puesto que el trabajo de creación no puede aparecer de la nada, se nutre constantemente de la experiencia, el conocimiento y la reflexión. Crear es un reorganizar de ideas, *¡es ver aquello que no se ha visto en donde todos habían mirado!* "Yo no inventé nada, redescubro" (Rodin).

Historia:

El cómo - el para qué

Hablar de la historia, cuando nos referimos a un trabajo de puesta en escena, nos remite a

una estructura específica, a algo que las artes escénicas denominan *dramaturgia*, nos lleva a considerar los múltiples elementos que nos permiten contar esa historia.

Jugar con las posibles maneras de crear y organizar el *inicio*, *el nudo* y *el desenlace* de una historia, le brinda al niño la seguridad de sentirse dueño de ella, de poderla moldear y transformar a su parecer, al tiempo que le permite explorar su capacidad comunicativa y, por supuesto, su dimensión creativa. Todo juego supone unas reglas, que pueden ser modificadas y reevaluadas, dando por sentado que el juego sin reglas no puede existir.

Se debe considerar aquí a aquellos a quienes va dirigida nuestra historia, el *público*, los espectadores, que no pueden ser considerados de otro modo, sino como participantes en el juego, participantes del hecho artístico. Efectivamente, el juego de "poner en escena un algo" incluye, por la vía de una relación estrecha, a quienes observan lo que se está jugando. A este respecto, Gadamer, en su libro *La actualidad de lo bello*, capítulo *El elemento lúdico del arte*, sugiere que: "El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él (...) toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar"¹⁴.

Los juegos o acciones lúdicas que se propongan para construir y deconstruir una historia a partir de la danza, deben ser juegos en los que no existan las categorías de "perdedores" ni "ganadores", juegos que se orienten de preferencia a obtener un cambio de

roles. De este modo, las niñas y los niños van experimentando distintos lugares de acción, lo que lleva al enriquecimiento del proceso, además de convertir el juego en una pieza única, que nunca se repite y que depende de las "jugadas" que cada actor realice.

Kinesis:

La forma - lo estético

La danza se constituye como tal según la manera como el movimiento sea asumido por el bailarín, y de allí se desprenden, por lo menos en lo que a lo formal se refiere, los distintos géneros dentro de la misma. La danza flamenca puede decirse que se identifica por el zapateo del ejecutante, así como el ballet clásico se reconoce ampliamente por el trabajo de puntas.

La forma debe ser la resultante de un proceso bien definido con las niñas y los niños, más bien que la puerta de entrada. Si bien es cierto que la imitación de un modelo cumple un importante papel en muchos momentos del aprendizaje de la danza, singularmente en las primeras etapas, no debe ser la copia de esta forma el objetivo central, sino la *apropiación*¹⁵ de un modo de moverse. Ello implica la posibilidad de la adaptación y la modificación, por parte de quien está aprendiendo, de aquello que es presentado por el maestro.

En danza folclórica, el paso básico es por lo general el motor de la danza, es el que man-

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós, 1996.

¹⁵ Por *apropiación* se entiende el proceso psíquico que permite la interiorización de una norma (principios, orientaciones discursivas, preceptos, convenciones, etc.), que es presentada al sujeto desde el exterior, como algo fuera de él, desconocido para él, y que a través de procesos de asimilación, acomodación, adaptación (Piaget), el sujeto finalmente la adopta como suya, de tal manera que la asume como construcción propia.

tiene el ritmo, la continuidad, la fluidez. Con las niñas y los niños se puede llegar a él a través de la *fantasía* y la *imagen*, en reemplazo de un método mecanicista que limite y esquematice. Un paso básico puede ser, en un primer acercamiento, un tren que va a gran velocidad, un caballo de paso fino o una japonesa que camina con mesura. Aquí (y en todo el trabajo en danza) los niños pueden hacer uso de *su libertad*, de su imaginación y creatividad, estimulados por la música que previamente se haya seleccionado.

A través de la relación de estos tres elementos anteriores, y de aquellos que conforman la acción lúdica, los cuales ya fueron descritos, el ejercicio de montaje en danza para la escena, particularmente para la danza folclórica, toma un nuevo sentido, pues a la vez que se enfoca el trabajo a la búsqueda de una secuencia de movimiento que pueda ser mostrada a un público, bien sea una danza, un baile, un juego coreográfico, entre otros, se orienta también a la formación en las dimensiones biológica (corporal), emocional, social y cultural.

Algunas reflexiones finales

Los elementos constitutivos del hecho lúdico, enunciados anteriormente, permiten que el trabajo de puesta en escena, y en general el trabajo pedagógico artístico, sea asumido desde una perspectiva integradora; la fanta-

sía, la libertad, la interacción, la ética; la comprensión del presente como el espacio-tiempo en el que se desarrolla el proceso, puede ser la vía de entrada a una experiencia que enfatice en el hoy de la niña o el niño participante, y no únicamente en las metas fijas a las que se pretende llegar.

El trabajo de puesta en escena con niños debe contemplar, sin duda alguna, el *rigor* que implica el hecho de subirse a un escenario con la intención de mostrar, contar y/o entregar algo. Quien se sube a la escena asumiendo el rol de artista, tiene la responsabilidad de actuar como tal. El artista es aquel que domina un lenguaje simbólico particular, con el cual desea comunicarse. La limpieza escénica, la exactitud, el estado interior propio del hecho artístico no deben ser pensados como aspectos que solo pueden ser desarrollados por profesionales; no debemos acercarnos a las niñas y a los niños si los consideramos como inferiores, incapaces o extraños.

La pretensión debe ser lograr espacios de creación en danza en las escuelas, con las niñas y los niños, en los que la lúdica como propuesta integradora atraviere y llene de sentido el trabajo pedagógico y, por ende, el escénico, un espacio donde los participantes hagan máximo uso de sus potencialidades, un espacio donde los intereses, deseos y voluntades confluyan para inventar un camino común.