



## EL ARTE CONTEMPORÁNEO COMO ESTÍMULO PARA JUGAR CON NUESTROS LÍMITES CORPORALES: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Recepción: 24/10/2017 | Revisión: 21/11/2017 | Aceptación: 24/11/2017

**Irene LÓPEZ SECANELL**

Florida Universitaria  
irlopez@florida-uni.es

**Resumen:** Actualmente, los profesores de educación física tienen una insuficiente formación en relación a la expresión corporal (EC), lo cual les crea inseguridades frente a metodologías más abiertas y creativas. Por ello, es poco común ver en las aulas propuestas que permitan el desarrollo del autoconocimiento de los estudiantes mediante la EC, lo cual reafirma la necesidad de hacer visibles prácticas que permitan a los maestros buscar otras formas y lenguajes para realizarla. Conscientes de ello, en el presente artículo apostamos por analizar una sesión de EC con doce estudiantes del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). La sesión parte del arte contemporáneo para trabajar los tipos de límites corporales que según Abrahamsson y Simpson (2011) existen gracias a la interacción que nuestro cuerpo establece con el mundo. Para analizar la sesión se utiliza un análisis cualitativo de las reflexiones que los estudiantes realizan en los relatos autobiográficos que elaboran en la materia Aprendizaje y Enseñanza de la EF. Podemos concluir como el trabajo de los límites corporales a partir de arte debe seguir explorándose dentro de la EC, ya que nos permite nuevas formas de movimiento que favorecen el autoconocimiento de nuestro cuerpo.

**Palabras clave:** expresión corporal; educación física; arte contemporáneo; límites corporales; creatividad.

### CONTEMPORARY ART AS A STIMULUS TO PLAY WITH OUR BODY LIMITS: A DIDACTIC EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING

**Abstract:** Currently, Physical Education (PE) teachers have insufficient training in relation to body language (BL), which creates insecurities against more open and creative methodologies. Consequently, it is unusual to see in the classroom proposals that allow the development of self-knowledge of students through BL, which reaffirms the need to make visible practices that allow teachers to find other ways and languages to implement it. Being aware of this, in the present article we aim to analyze a session of BL with twelve students of the Masters in Secondary Education Teaching of Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). The session starts with contemporary art to work on the types of body limits that according to Abrahamsson and Simpson (2011) exist thanks to the interaction that our body establishes with the world. In order to analyze the session, we use a qualitative analysis of the reflections that the students make in the autobiographical accounts that they elaborate in the subject Learning and Teaching of PE. We can conclude how the work of corporal limits through art must continue to be explored within the BL framework, since it allows us new forms of movement that favor the self-knowledge of our body.

**Keywords:** body expression; physical education; contemporary art; bodily limits; creativity.

### EDUCANT EN SALUT EN EDUCACIÓ FÍSICA: UNA EXPERIÈNCIA DE RECERCA-ACCIÓ

**Resum:** Actualment, els professors d'educació física (EF) tenen una formació insuficient en relació a l'expressió corporal (EC). Això els crea inseguretats davant de metodologies més creatives i obertes. És per això que és poc comú veure a les aules proposades que permetin el desenvolupament de l'autoconeixement dels estudiants mitjançant l'EC, cosa que reafirma la necessitat de fer visibles pràctiques que permetin als mestres buscar unes altres maneres i llenguatges per a realitzar-les. Conscients d'això, en aquest article apostem per analitzar una sessió d'EC amb dotze estudiants del Màster de Professor/a d'Educació Secundària de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia). La sessió parteix de l'art contemporani per a treballar els tipus de límits corporals que segons Abrahamsson i Simpson (2011) existeixen gràcies a la interacció que el nostre cos estableix amb el món. Per analitzar la sessió, s'utilitza una anàlisi qualitativa de les reflexions que fan els estudiants en els relats autobiogràfics que elaboren en la matèria Aprenentatge i Ensenyament de l'EF. Podem concloure la manera com el treball dels límits corporals a partir de l'art s'ha de seguir explorant des de l'EC, ja que ens permet noves formes de moviment que afavoreixen l'autoconeixement del nostre cos.

**Paraules clau:** expressió corporal; educació física; art contemporani; límits corporals; creativitat.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - CompartirIgual 4.0 Internacional.

## Introducción

Cada año se publican investigaciones que defienden la necesidad de transformar la educación hacia formas menos jerarquizadas que fomenten, principalmente, la creatividad, la reflexión, la crítica y la educación emocional (Shaheen, 2010; Vallés y Vallés, 2000). No obstante, las materias que más fomentan la creatividad -como la música, las artes visuales y la educación física (EF)- viven una situación marginal en el currículum escolar y es aquí donde nace la incoherencia. ¿Cómo podemos transformar la educación hacia un pensamiento más divergente si no damos importancia a las materias con contenidos que facilitan el desarrollo de las competencias creativas?

Un ejemplo claro lo encontramos en el bloque de Expresión Corporal de la EF. La expresión corporal (EC) tiene la finalidad de desarrollar los límites y las capacidades motrices de la persona mediante el cuerpo y el movimiento (Canales, 2006). Además, como afirma Ruano (2004), la EC permite el desarrollo de la creatividad, la espontaneidad, el autoconocimiento y la autonomía. Parece evidente, entonces, que la EC debe ser uno de los contenidos clave para hacer realidad el cambio educativo hacia formas de aprendizaje que favorezcan el autoconocimiento corporal. No obstante, en la práctica nos encontramos con el problema de que los maestros de EF, durante su formación inicial y permanente, no reciben una sólida formación con relación a la EC (Monfort y Iglesias, 2015; Montávez y González, 2012; Villard, 2012; Archilla y Pérez, 2012; Montávez, 2011; Torre, Palomares y Castellano, 2007). Por ello, generalmente los docentes de EF llegan a las escuelas inseguros y con poca confianza para trabajar la EC, lo cual deriva a que existan pocos estudios acerca de esta temática (Montávez y González, 2012; Rueda, 2004; Archilla y Pérez, 2003). No obstante, en los últimos años la necesidad de clarificar el concepto de EC para definir sus límites y establecer su relación con otras manifestaciones corporales de expresión ha hecho que haya un incremento de investigaciones en relación a la EC (Martín, 2015; Montávez y González, 2012; Montávez, 2011). En estos estudios, se reafirma como los profesores de EF sienten insatisfacción en relación al ámbito de la EC, tienen insuficiente formación práctica y metodológica, muestran inseguridades frente a metodologías más abiertas y creativas y, además, existe una devaluación de la EC en comparación con los modelos deportivos que generalmente imperan en el área de EF.

Aunque la formación en EC y su falta de aplicación en el aula son unos de los principales problemas, hace falta especificar que el trabajo de estos contenidos no son garantía de una educación más creativa y reflexiva que favorezcan el autoconocimiento, sino que depende de cómo se aprenda en el aula (Monfort e Iglesias, 2015; Trotman, 2006). Es por ello que es necesario hacer visibles prácticas que permitan a los maestros buscar formas y lenguajes distintos para desarrollar la EC. Conscientes de ello, en el presente artículo apostamos por analizar una sesión de EC fundamentada en los tipos de límites corporales que según Abrahamsson y Simpson (2011) existen gracias a la interacción que nuestro cuerpo establece con el mundo. Para ello, la metodología utilizada en la sesión se alimenta de fuentes relacionadas con las prácticas artísticas contemporáneas porque éstas nos permiten encontrar soluciones creativas y críticas a las situaciones y problemas que plantea la EF del siglo XXI (Bonastra y Jové, 2017).

Para dar respuesta a la finalidad del artículo, éste se estructura de la siguiente forma: En primer lugar se muestra un marco conceptual breve que nos permite tener las bases teóricas que sostienen la sesión. En segundo lugar, se muestra el método e instrumentos utilizados en el análisis

de la sesión. En tercer lugar, se expone el desarrollo de la sesión en relación a cada uno de los límites corporales que exponen Abrahamsson y Simpson (2011) y los fragmentos de texto extraídos de los relatos autobiográficos de los estudiantes. Finalmente, se exponen las conclusiones del trabajo.

## **1. Prácticas artísticas contemporáneas: aprender EF en torno al arte contemporáneo**

Aprender en torno al arte contemporáneo en la EF representa una metodología innovadora en este campo. Ésta consiste en crear condiciones de aprendizaje para vivir el arte contemporáneo como una experiencia que nos permite reinterpretar nuestras prácticas profesionales hacia formas más reflexivas, creativas y críticas. Para ello, el docente utiliza obras de arte contemporáneo para realizar conexiones entre las obras y las formas de vida de los estudiantes, así como con los distintos contenidos de la materia de EF. Con esta mediación por parte del docente se crean nuevos conocimientos a partir la colectividad y se empiezan a ver que los artistas nos enseñan formas más creativas y reflexivas de abordar el currículum de EF. Las potencialidades de la metodología de aprender y comunicarnos en torno al arte contemporáneo ya se hacen evidentes en las investigaciones de Bonastra y Jové (2017) y Jové, Farrero y Betrián (2013) y en las tesis de Farrero (2016) y López (2016).

El pensamiento artístico en la EF no debe asociarse a una técnica, sino a una posibilidad de expandir el conocimiento. Según Camnitzer (2014), lo que realmente interesa del arte es preguntarse qué es lo que generó la obra y cuál es su razón para existir. De esta forma, utilizamos el arte por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por su contribución a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003). Los artistas contemporáneos pueden darnos formas distintas de comprender y de poner en práctica nuestros conocimientos. En el presente artículo, utilizamos las obras de la artista Rebecca Horn para desarrollar una sesión de EC. El eje central de sus obras es convertir el cuerpo en un objeto que manipula sus límites corporales para que pueda explorar nuevas posibilidades de habitar el espacio. El trabajo de la artista lo transferimos a lo lúdico, a la experimentación en torno a nuestros límites corporales, aprendiendo así a través de una EC más vivencial, creativa y reflexiva.

## **2. Los límites corporales**

En relación a los límites corporales, Abrahamsson y Simpson (2011) afirman que conocer nuestros límites es una oportunidad para saber qué puede hacer nuestro cuerpo, comprenderlo e interrumpir nuestra noción de lo que significa ser humanos. Cuando no conocemos nuestros límites, no podemos saber lo que un cuerpo puede hacer y, por lo tanto, «tampoco sabemos qué nuevos espacios se podrían generar cuando los cuerpos se mueven y cómo, a su vez, los cuerpos se podrían mover por estos espacio-tiempos» (McCormack, 2013:10).

Respecto al segundo eje, la relación de los límites con el cuerpo, el movimiento y el espacio hace evidente la importancia de su trabajo en el ámbito de la EC. La interacción que establecemos entre cuerpo-espacio está condicionada por los límites de nuestro cuerpo, los cuales también condicionan nuestras acciones y, por ende, las relaciones que establecemos con el mundo.

Según Abrahamsson y Simpson (2011), existen cuatro tipos de límites corporales:

- Límites temporales: el cuerpo tiene límites temporales, en el sentido que nuestro cuerpo es vulnerable y una sustancia que se descompone con el tiempo. En este caso siempre estamos expuestos a una finitud corporal.
- Límites espaciales: se entienden como los límites corporales que entran en contacto con el mundo. El sujeto se envuelve en el mundo de tal forma que es difícil dibujar qué pertenece al cuerpo y qué pertenece al mundo.
- Límites como capacidad: estos límites se entienden como la comprensión de lo que nuestro cuerpo puede hacer. Según Deleuze y Guattari (2004), conocer nuestros límites es una oportunidad para saber cuáles son nuestros efectos y cómo pueden ser afectados por otros cuerpos.
- Límites de «lo humano»: en este caso se hace referencia al poshumanismo, en términos que los límites corporales son definidos como sistemas sin ser propiamente un sistema. Según Hayles (1999), nuestro cuerpo siempre está anexado a otros dispositivos cibernéticos y autopoieticos. Un ejemplo de ello serían las prótesis, las cuales, según Stiegler (1998), no son una mera extensión del cuerpo humano, sino que son la propia constitución del cuerpo.

Los límites corporales se relacionan con el concepto «hábito» (Ponty, 1957), que reúne la característica de anexar nuevos instrumentos a nuestro cuerpo. Es en esta yuxtaposición que los límites se ven alterados. Un ejemplo de ello serían las prótesis como una extensión de nuestro cuerpo. Desde una perspectiva contemporánea de las prótesis, se definen como «un dispositivo que no se reduce a sustituir una extremidad ausente sino que perfecciona el cuerpo humano dándole capacidades que no tiene» (Kramer, Solé, Gorman, Sánchez-Vives, Armstrong y Ferré, 2015:17).

Según Ponty (1957), el hábito expresa la facultad que tenemos de dilatar nuestro ser en el mundo o de cambiar de existencia anexándonos nuevos instrumentos. Una de las características del hábito es que está influenciado por una percepción espacial y temporal. El hábito en relación con el espacio implica entender que existe una relación entre el cuerpo y el mundo, donde el cuerpo crea «una relación espacial que le sirve de base o suelo para el resto de sus acciones» (Ponty, 1957:276). El autor define esta relación entre el cuerpo y el mundo como «habitar aquello que se conoce y que se traduce en un saber qué hacer con el objeto sin que medie una reflexión» (Ponty, 1957:74).

En el ámbito de la EF, las formas que tenemos para habitar los espacios están generalmente condicionadas por los juegos y los deportes como medios de representación del movimiento. Según Stolz (2014), son una extensión y un enriquecimiento de la educación, que es singularmente diferente de otras áreas curriculares porque nos ofrecen oportunidades para explorar modos alternativos de inteligencia y para desarrollar percepciones, nuevos modos de ser y posibilidades quizás no disponibles en otras partes del plan de estudios.

El hábito en relación con la percepción temporal también tiene un papel importante en la EF, ya que nuestras experiencias «pasadas» hacen que nuestro cuerpo tenga una percepción establecida con relación al espacio, al tiempo, a nuestro cuerpo y a los otros cuerpos. En el ámbito de la EC, este es un aspecto muy importante para entender cuáles son las experiencias previas que ordenan las percepciones de los estudiantes en relación con estos aspectos. Estas percepciones

suelen corresponder al uso de modelos pedagógicos de la escuela industrial que se caracterizan por transmitir valores tradicionales donde se anula la creatividad (Monfort e Iglesias, 2015).

La importancia de la percepción temporal del hábito en relación con la EF recae en entender que los estudiantes tienen integrados unos modelos de EF que afectan a su presente. Por lo tanto, como docentes, es importante que seamos capaces de crear nuevas condiciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes ser conscientes de cuáles son sus percepciones espaciales y temporales en relación con la EF para darles así la oportunidad de deconstruirlas y reconstruirlas para crear nuevos mundos que rompan con aquellos modelos tradicionales que tienen preestablecidos.

### **3. Método e instrumentos**

#### **3.1 Participantes**

La experiencia práctica que exponemos se desarrolla en una sesión con doce estudiantes de la materia Aprendizaje y enseñanza de la EF del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia).

#### **3.2 Instrumentos**

Para la recogida de datos se ha utilizado doce relatos autobiográficos realizados por los estudiantes durante el desarrollo de la materia. Los relatos autobiográficos son narraciones reflexivas que los estudiantes realizan con la finalidad de mostrar los procesos de aprendizaje que desarrollan durante el curso, lo cual implica reflexionar sobre experiencias, vivencias y conocimientos en el contexto social y cultural para ayudarlos a tomar conciencia de como construyen y reconstruyen su identidad como docentes (Hernández y Rifá, 2011).

Dentro de la materia de Aprendizaje y enseñanza de la EF los estudiantes redactan los relatos autobiográficos con un triple objetivo: para tomar conciencia de los modelos docentes que han recibido durante su escolarización, para reflexionar sobre como las actividades que realizamos en clase les permite reconstruir aquellos modelos docentes que tienen integrados, realizar procesos de toma de conciencia sobre su identidad personal y profesional y mostrar y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos en relación a cada una de las sesiones que se realizan en la materia. En las promociones anteriores se evidenció como los estudiantes tenían muchas dificultades para reflexionar sobre sus experiencias y más aún, para expresar sus sentimientos. Frente a ello, desde el curso 2015-2016 se facilita a los estudiantes unos ítems en relación a los aspectos más importantes sobre los cuales tienen que reflexionar. Estas preguntas solamente sirven de guía para que el estudiante pueda elaborar su reflexión, en ningún momento pretende ser un índice para realizar su texto. Esta idea se manifiesta a los estudiantes antes de que empiecen a redactar sus relatos autobiográficos. De esta forma, permitimos que los alumnos vayan más allá de los ítems y tengan libertad para reflexionar sobre aquellos aprendizajes más significativos para ellos.

En el caso de la sesión que mostramos en este estudio, se facilitó a los estudiantes unos ítems que les ayudaba a reflexionar sobre las sensaciones y vivencias en relación a cada uno de los límites corporales citados por Abrahamsson y Simpson (2011) y también respecto a como la metodología de aprender en torno al arte contemporáneo influyó en su experiencia.

### 3.3 Análisis de los datos

En esta investigación se hace uso de una metodología cualitativa. El análisis cualitativo se focaliza en los relatos autobiográficos para profundizar en las experiencias y sensaciones que los estudiantes vivieron durante la sesión en relación a sus límites corporales y a la metodología de aprender entorno al arte contemporáneo. En los últimos años, la investigación de narraciones autobiográficas se está evidenciando como una herramienta importante de investigación cualitativa (Farrero, 2016). Su validez reside en que el análisis de las narraciones de los estudiantes les permite desarrollar procesos reflexivos en torno a la propia práctica, respetando la heterogeneidad de cada individuo, favoreciendo su autoconocimiento, tomando consciencia de su identidad personal y profesional y, a la vez, facilitando la toma de decisiones de mejora para la práctica profesional del propio docente (Farrero, 2016; López, 2016).

Para realizar el análisis de los relatos autobiográficos previamente se concretaron cuatro categorías correspondientes a cada uno de los límites corporales citados por Abrahamsson y Simpson (2011): límites espaciales, como capacidad, de «lo humano» y temporales. Además se incorpora la categoría «Valoración global de los estudiantes» donde se obtiene información global sobre la valoración que los estudiantes realizaron sobre la sesión.

Para realizar el análisis se ha utilizado el programa «WEFT QDA». Este programa nos permite analizar textos de forma detallada, ordenando los datos de los distintos soportes textuales y clasificándolos en categorías en el mismo momento en que se realiza la lectura. Mediante este programa, se ha hecho una extracción de textos para cada una de las categorías mencionadas anteriormente. De esta forma, se seleccionan aquellos fragmentos donde los estudiantes aluden aspectos relacionados con los distintos límites corporales y también sobre aquellas percepciones que nos aportan una valoración global de la sesión.

Después de realizar el análisis de los relatos, se compartió la información extraída con los estudiantes para que afirmasen si estaban de acuerdo con la interpretación realizada. Este retorno permitió justificar la adecuación de las decisiones y los resultados expuestos por parte de la investigadora.

Por último, mencionar que todos los textos y fotografías mostrados en este estudio se utilizan bajo una autorización explícita de sus autores para su publicación y difusión.

### 3.4 Codificación

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos se ha establecido un acrónimo por cada uno de los relatos autobiográficos analizados. De esta forma el acrónimo utilizado es el siguiente: RA+ (número del relato analizado).

## 4. Resultados

### 4.1 Contextualización previa

Antes de iniciar la sesión práctica, se invita a los estudiantes a observar unas imágenes de las obras de la artista Rebecca Horn. Las obras que se mostraron fueron las siguientes:



Figura 1. Horn, R. (1970). *Unicorn*.  
Fuente: <https://goo.gl/wDGJbs>



Figura 2. Horn, R. (1972). *Finger Gloves*.  
Fuente: <https://goo.gl/Qxboho>

A partir de estos estímulos, los estudiantes empiezan a experimentar con la anexión de materiales a su cuerpo para crear «prótesis» que alteren alguno de sus límites. Para ello, utilizan materiales reciclados que han ido trayendo de sus clases durante las semanas previas a la sesión. En la siguiente ilustración se ve alguno de los resultados:



Figura 3. Estudiantes con sus «prótesis». Fuente: propia.

Una vez creadas sus «prótesis», se les pregunta: Y ahora, ¿cuáles son vuestros límites corporales? ¿Cuáles son vuestras capacidades? Cada estudiante había incorporado nuevas capacidades a su cuerpo. A partir de aquí, se les invitó a presentarse delante de sus compañeros para explicar cuáles eran sus puntos fuertes y sus puntos débiles. A partir de sus capacidades, se les propuso un reto muy difícil: imaginar una actividad donde se respetaran y se potenciaban las fortalezas y las debilidades de cada uno. La actividad elegida fue la realización de un cuento motor: un relato que nos lleva a un escenario imaginario donde los personajes cooperan entre ellos, dentro de un contexto de reto y aventura, con el fin de lograr un objetivo compartido con el que los estudiantes se puedan sentir identificados. Los cuentos motores se adaptaban a las potencialidades y debilidades de cada uno de los personajes. Un ejemplo de ello sería cuando el grupo se encuentra en medio de la isla y tiene que cruzar un río. El personaje cojo no tiene la capacidad para hacerlo, por lo que entre los personajes capaces, fuertes y con la facultad de volar consiguen ayudarlo a cruzar al otro lado del río. De esta forma, se iban encontrando situaciones donde, según sus capacidades, tenían que superar distintos retos que solo podían resolverse a través del trabajo en equipo.

## 4.2 Límites espaciales

En relación a los límites espaciales el análisis realizado evidencia como éstos se potenciaban con la interacción del estudiante con los materiales que ellos mismos se habían anexado en el cuerpo y con los objetos que habían utilizado para elaborar la escenografía del cuento motor. Sus narraciones evidencian qué supuso para ellos la interacción de su «nuevo cuerpo» con el mundo físico:

«Con la extensión de los miembros superiores, el contacto con el mundo físico se distorsiona y obliga a la persona a adaptarse a esta nueva situación, lo cual te permite descubrir nuevas habilidades.» (RA1)

«Me sentí extraño y limitado por las alas, ya que no estaba acostumbrado a lidiar con las extremidades superiores bifurcadas. Me ha ayudado a conocer nuevas habilidades que no sabía que tenía.» (RA3)

«Modificar tus límites espaciales, es decir, cambiar tu percepción o interacción física con el mundo que nos rodea hace que se experimenten nuevas sensaciones respecto de lo habitual.» (RA11)

Sus voces evidencian que la alteración de sus límites corporales a través de «prótesis» les permitía vivir distintas sensaciones corporales (mayor peso, menor flexibilidad y movimiento, etc.) que desconocían. De esta forma, la experimentación de su cuerpo en relación con los límites espaciales les permitió tomar consciencia de nuevas habilidades y sensaciones que no suelen vivir en su día a día y que les favorecieron el autoconocimiento de su cuerpo.

## 4.3 Límites como capacidad

Los fragmentos analizados respecto a los límites como capacidad, evidencian como los estudiantes asocian estos límites a experiencias que les permiten ser conscientes de como les afecta el movimiento de su cuerpo en relación a los objetos anexados a su cuerpo y que se encuentran en el espacio. Esta afectación les permite ser conscientes de como sus capacidades se ven afectadas en la relación cuerpo-objeto. En relación con esta idea, los estudiantes escribieron lo siguiente:

«La distorsión del contacto debido a las implantaciones te hacía consciente de dónde se encontraban tus propios límites corporales.» (RA2)

«Las manos dentro de las medias con tubos de cartón hacían que solo pudiera usar algunos dedos. Esta limitación hizo que el resto de dedos funcionales tuvieran que ser más fuertes y adaptarse a las limitaciones.» (RA3)

«Dentro de mis propias capacidades tuve los límites de conseguir trepar por las espaldas sin llegar a utilizar las extremidades que había modificado. Me di cuenta de lo que mi cuerpo no podía llegar a realizar.» (RA10)

En relación con los límites como capacidades, se evidencia que los estudiantes fueron conscientes de aquellas limitaciones que tiene su cuerpo, es decir, de aquellos movimientos que no podían realizar con sus «prótesis». De esta forma, les ayudaba a tomar consciencia de cuáles eran sus límites corporales reales, fomentando una vez más su autoconocimiento, y cómo se podían ver limitados por objetos externos que les obligaban a potenciar movimientos de partes de su cuerpo con las que no estaban habituados.



#### 4.4 Límites de «lo humano»

Estos límites se ven representados por las «prótesis» que los estudiantes se anexaron al cuerpo. En este caso, jugar con los límites «de lo humano» implica incorporar la imaginación en lo lúdico. Las «prótesis» no solo extienden el cuerpo, sino que forman parte de su constitución, de modo que les da la oportunidad de fantasear con nuevas capacidades que antes no tenían. A continuación, se muestran los comentarios en relación con este aspecto:

«Mis prótesis visuales formaban un sistema junto a mi «boca muda», un complejo perfecto para potenciar más la visión. Me sentí asfixiado al principio, no me acostumbraba a ser mudo y a tener los ojos colgantes.» (RA6)

«Con las extensiones se pretendió ganar la capacidad más soñada del hombre: volar, pues como pudo verse con algunos de los otros compañeros que también la eligieron, es un límite que siempre quería superar.» (RA7)

«Cada humano tiene una capacidad para generar fuerza y no podemos sobrepasarla y, en este sentido, yo quise tener la capacidad de tener más fuerza y me vi limitado en este aspecto.» (RA9)

«Los límites humanos los siento como una conexión cuerpo-mente.» (RA12)

Cuando los estudiantes leían sus textos en relación con estos límites, se manifestaba que, en cierta forma, detrás de cada una de estas fantasías se evidenciaban rasgos de su personalidad. Por ejemplo, en el RA7 hablaba de volar y una de sus pasiones es el *kitesurf*. En este sentido, se demostraba que el análisis de sus narraciones era una oportunidad para trabajar su identidad y descubrir que detrás de las palabras y acciones siempre se manifiestan rasgos que ayudan a conocer algunas características de la personalidad.

#### 4.5 Límites temporales

Este límite resulta imposible trabajarlo en una sesión, ya que supone la relación del cuerpo con su descomposición con el tiempo. No obstante, los estudiantes, mediante los relatos autobiográficos, reflexionaron en torno a cómo la actividad les había ayudado a relacionarlo con sus límites temporales:

«Tras cada actividad, se observaba que los implementos iban destrozándose o cayéndose, lo cual era un indicativo a corto plazo de cómo afecta el paso del tiempo a nuestros cuerpos.» (RA5)

«Los límites que me puse con el material me hicieron mucho más lento. Las botellas en las piernas no me dejaban flexionarlas bien y, sobre todo, los tetrabriks de leche no me dejaban flexionar el tronco.» (RA6)

«Uno de los límites temporales que pude encontrar es que mi agilidad y flexibilidad ya es algo menor que cuando era más joven (18-19 años) y practicaba gimnasia.» (RA9)

El concepto básico que emerge de las voces de los estudiantes es el «paso del tiempo». Alterar sus límites les ayuda a tomar consciencia de que nuestro cuerpo es cambiante y a experimentar el nivel de ejecución de sus habilidades físicas, las cuales tienden a comparar con tiempos pasados. Ello les ayuda a ser conscientes de cómo han cambiado con el tiempo. En relación con el cambio, podemos encontrar que hacen referencia a períodos de tiempo más amplios, como se evidencia en el caso de la comparación de la flexibilidad que tienen ahora con la que tenían cuando eran más jóvenes, y a períodos de tiempo más estrechos, como la comparación de la velocidad

que tiene su cuerpo con las «prótesis» y sin ellas. Todos ellos tienen el rasgo común de ayudar a la persona a ser consciente de que somos seres con capacidades condicionadas por cambios en un tiempo que puede ser inmediato y/o distante.

#### 4.6 Valoración global de los estudiantes

Los relatos autobiográficos nos permiten obtener la valoración de la experiencia de los estudiantes a la hora de trabajar la EC en torno al arte y los límites corporales. A continuación, se muestran algunos de los comentarios:

«He podido cambiar el chip de aquello que yo entendía por expresión corporal y vivenciar formas más innovadoras y creativas de aprenderlo.» (RA3)

«Ha sido divertido y diferente. Me he encontrado con dificultades al hacer algunos movimientos, lo cual me ha ayudado a conocer más mi cuerpo.» (RA10)

«La obra de la artista Rebeca me ha ayudado a ser más creativo, a ver nuevas posibilidades de expresarnos, de conocernos.» (RA12)

Se hace evidente como la experiencia les ha permitido romper con los modelos que tenían integrados en relación con la EC. Además, el uso del arte les ha facilitado descubrir formas más creativas de interactuar con su cuerpo mediante los materiales.

### Conclusión

El presente artículo tenía la finalidad de analizar una sesión de EC que parte del arte contemporáneo para trabajar los tipos de límites corporales que según Abrahamsson y Simpson (2011) existen en relación a nuestra interacción con el mundo.

Podemos concluir como trabajar los límites corporales es un recurso que debe seguir explorarse dentro de la EF, concretamente en la expresión corporal, ya que nos permite nuevas formas de movimiento que favorecen el autoconocimiento de nuestro cuerpo. Esta idea se evidencia en los comentarios que afirman que interactuar con sus límites corporales les ha facilitado descubrir nuevas habilidades físicas que previamente desconocían, descubrir cuáles eran sus limitaciones físicas y verificar como sus habilidades han cambiado con el tiempo. Este resultado está en línea con las conclusiones extraídas en los trabajos de Araya y Rodríguez (2007) y Sierra (2002) quienes afirman que la EC permite progresar en el autoconocimiento, el autoconcepto y en el manifiesto de la emociones. Esta misma idea la defiende Learreta (2004) y añade que en el currículum escolar la EC debería ser las bases del autoconocimiento, la expresión personal y la comunicación interpersonal.

El trabajo reflexivo mediante los relatos autobiográficos favorece que los estudiantes sean más autoconscientes de sus vivencias corporales. Larrosa (2003) defiende la necesidad de incorporar la escritura reflexiva en los procesos de aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento, ya que según el autor para tomar consciencia de lo que nos pasa es necesario parar para reflexionar, conceptualizar y poner orden a las vivencias. En este sentido, deberíamos incorporar la escritura reflexiva en el área de EF para favorecer una experiencia consciente y holística del cuerpo-mente (Stolz, 2014).

En este estudio no podemos aportar resultados relevantes respecto a como ha influido la metodología de aprender en torno al arte contemporáneo en el aprendizaje de EC. No obstante, los estudiantes mencionan que en esta sesión el arte les ha facilitado ser más creativos en sus prácticas motrices y ver nuevas posibilidades de expresión y movimiento. En relación a este aspecto, algunos estudios realizados (Navajas y Rigo, 2008; Sánchez y Coterón, 2007) afirman como dentro de la EC es necesario fomentar recursos, estrategias y herramientas que favorezcan la creatividad. La metodología planteada en este estudio es una innovación en el campo de la EF, lo cual abre la necesidad de seguir investigando sobre las potencialidades del uso del arte en la EC.

Para finalizar, me remito a las palabras de Sánchez y Coterón (2007) y Montávez (2011) cuando dicen que los profesores debemos ampliar nuestra formación en EC y seguir investigando nuevas prácticas pedagógicas que ayuden a reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales y a mejorar la calidad de nuestra educación. Con ello, este artículo pretende ser una pequeña aportación a la mejora de la formación de los maestros y una inspiración a seguir innovando en el ámbito de la EF.

### Referencias bibliográficas

- Abrahamsson, S., y Simpson, P. (2011). The limits of the body: boundaries, capacities, thresholds. *Social & Cultural Geography*, 12(4), 331-338.
- Araya, G., y Rodríguez, V. (2007). Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del centro de formación zurquí. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 5(1), 47-54.
- Archilla, M. T., y Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en educación física. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, y B. Learreta, (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, p. 333-338. Zamora: Amarú.
- Archilla, M. T., y Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria. *EmásE, Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 176-191.
- Bonastra, Q., y Jové, G. (2017). Le grand jeu à venir. Educación, aprendizaje, pedagogía y el discurso urbano situacionista. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(573), 1-38.
- Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través de él. En What, How & for Whom, G. Marina, Raqs Media Collective, L. Camnitzer, T. Trevor, J. Appelbaum, F. Moten, S. Harney y G. M. Tamás, *Un saber realmente útil*, p. 113-121. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado de <https://goo.gl/yYPm7V>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Londres: Continuum.
- Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational research*, 47, 273-83.
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado de <https://goo.gl/8jKYrU>
- Hayles, K. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hernández, F., y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Jové, G., Farrero, M., y Betrián, E. (2013). Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.), *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*, p. 328-338. Zaragoza: Unizar.
- Kramer, C., Solé, R., Gorman, M. J., Sánchez-Vives, M., Armstrong, R., y Ferré, R. (2015). + *Humans. El futur de la nostra espècie*. Barcelona: Diputació de Barcelona i Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8205>
- López, I. (2016). «Resignificant» la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital. [Tesis doctoral] Lleida: Universidad de Lleida. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/401718>
- Martín, M. R. R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- McCormack, D. P. (2013). *Refrains for moving bodies: Experience and experiment in affective spaces*. Durham: Duke University Press.
- Monfort, M., e Iglesias, N. (2015). La creativitat en l'expressió corporal. Un estudi de casos en educació secundària. *Apunts. Educació Física i Esports*, 122, 28-35.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/rLK9fs>
- Montávez, M., y González, I. (2012). La expresión corporal en educación física en primaria. Conclusiones sólidas para una sociedad líquida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 8-21.
- Navajas, R., y Rigo, C. (2008). Arte y Expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 189-202.
- Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. C. de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: Un estudio experimental*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/yJdPsd>
- Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (coords). *Expresión Corporal en Primaria*, 11-29. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sánchez, G., y Coterón, J. (2007). Expresión corporal en Educación física: un costoso entendimiento. En P. Palou (Coord.), *Educación física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas, nuevos retos. Actas del III Congreso Internacional y XXIV Congreso Nacional de Educación Física*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Sierra, M. A. (2002). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/SVNqXS>
- Stiegler, B. (1998). *Technics and Time 1*. Stanford: Stanford University Press.

- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. Londres: Routledge.
- Trotman, D. (2006). Interpreting imaginative lifeworlds: Phenomenological approaches in imagination and the evaluation of educational practice. *Qualitative Research*, 6(2), 245-265.
- Torre, E., Palomares, J., y Castellano, R. (2007). La Expresión Corporal en el currículo del sistema educativo de la República de Cuba: estudio de las necesidades de la formación inicial. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 11-16.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Villard, M. (2012). La Expresión Corporal. Un camino tortuoso. *EmásF Revista digital de Educación física*, 14, 9-26.