

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- **Título de la Tesis:** Hacia una pedagogía de la vivencia en las prácticas pre-profesionales. Aportes a la carrera de Trabajo Social

Nombre y Apellido de la tesista: Patricia Daniela Pavón Rico

Nombre y apellido del director de tesis: Mg. Dora L. Pich

Mes y año de la presentación: Febrero de 2019

Hacia una pedagogía de la vivencia...

Dedicado al Cielo y a la Tierra

Agradecimientos

A mi familia, a mis ancestros.

*A las/os docentes con los que vengo compartiendo la tarea educativa en la
Universidad Nacional de La Matanza.*

*A las/os estudiantes de la carrera de Trabajo Social, cuyas demandas, inquietudes y
propuestas nos empujan a innovar.*

*A todos los seres vivos y elementos de la naturaleza,
que me ayudan a generar la conciencia del buen vivir.*

*A Dora Pich por sembrar allá por los '90 la semilla del
movimiento de todos mis cuerpos.*

*A Claudia Perlo por inspirarme
con todas sus contribuciones a las ciencias sociales.*

Resumen

Presentamos un trabajo de investigación en el campo de la Educación Superior, cuyo objetivo es generar aportes pedagógicos para las materias vinculadas a las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales, orientados a modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la educación biocéntrica. Tal finalidad responde al siguiente problema: dado que la mayor parte de los aprendizajes en las prácticas pre-profesionales de la carrera de Trabajo Social se dan en el instante de la vivencia y en la capacidad pedagógica de recuperarlas para convertirlas en experiencias, a los docentes se nos presenta el desafío de saber trabajar con la vivencia, lo que implica involucrar el cuerpo y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde los principios de la Investigación-Acción Educativa, se aplicó una metodología cualitativa, basada en el análisis del discurso como principal herramienta, contemplando fuentes primarias y secundarias para el acceso a la información. Tomamos como objeto de estudio a tres propuestas teórico-metodológicas que contemplan la integralidad del ser humano en el proceso de aprendizaje, a saber: Psicodrama, Biodanza y Sistema Milderman. El desarrollo del proceso investigativo implicó el análisis de antecedentes de aplicación de dichas propuestas en experiencias educativas concretas (en Educación Superior), particularizando el trabajo con el cuerpo y las emociones.

Focalizando en las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, se identifican fortalezas y debilidades de los modelos pedagógicos vigentes, desde el punto de vista tanto de las facilitadoras de cada metodología como desde docentes que se desempeñan en ese tramo de la formación. Finalmente se exponen algunas propuestas, especialmente de orden instrumental, que permitan mejorar el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social.

En cuanto a los resultados obtenidos, creemos que la reflexión que generó tanto el análisis de los antecedentes, como el diálogo con las interlocutoras, ha logrado responder a los objetivos planteados.

Palabras clave: prácticas pre-profesionales, pedagogía, vivencia.

Índice

CAPÍTULO 1: Introducción	7
Planteo del Problema	9
Objetivos	14
Antecedentes	15
Justificación	17
Marco teórico	19
CAPÍTULO 2: Metodología	30
CAPÍTULO 3: Resultados	35
3.1 Sobre el Perfil de las interlocutoras	35
3.2 Análisis de antecedentes y ampliación del marco teórico de cada metodología, en diálogo con las entrevistadas	40
3.3 Experiencias de aplicación de Psicodrama, Sistema Milderman y Biodanza en el ámbito de la Educación Superior	58
3.4 Descripción de las innovaciones destacadas por las informantes	64
3.5 Cuestiones de pedagogía y didáctica. Explorando la dimensión instrumental que aportan estas disciplinas	94
a) El trabaja en el aula	94
b) El campo de ejercicio profesional, territorio de las prácticas	103
c) El abordaje grupal	104
d) El abordaje individual	109
3.6 Acerca de las práctica pre-profesionales de Trabajo Social	111
a) Debilidades detectadas en el modelo	111

pedagógico de las práctica pre-profesionales	
b) Fortalezas detectadas en el modelo pedagógico de las práctica pre-profesionales	117
c) Relato de vivencias de las docentes de las materias Práctica I y Práctica II	118
d) Características del modelo pedagógico de las materias Práctica I y Práctica II	120
e) Innovaciones detectadas a partir de las experiencias de aplicación de Psicodrama y Sistema Milderman en las materias Práctica I y Práctica II	123
f) Herramientas didácticas para trabajar pedagógicamente con la corporalidad y la emocionalidad	126
g) Propuestas para fortalecer el modelo pedagógico de las práctica pre-profesionales de la Lic. en Trabajo Social	127
CAPÍTULO 4: Conclusiones	130
<i>Anexos</i>	143
<i>Referencias</i>	147
<i>Notas</i>	156

“Hermanos míos, ¿será una crueldad decirnos que a lo que se cae se le ha de dar también un empujón? Todo lo de hoy está cayendo, decae. ¿Quién va a querer sostenerlo? Pues yo quiero darle también un empujón”
(F. Nietzsche, en “Así habló Zaratustra”, Año 1892).

CAPÍTULO 1

Introducción

Antes de presentar el problema en el que se centra esta tesis, quisiera hacer algunas aclaraciones metodológicas, por ejemplo en cuanto a la personalización elegida en su desarrollo discursivo. Usaré con prevalencia la primera persona plural, como representación de la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) desde la cual vengo desarrollándome como profesional del Trabajo Social y como docente universitaria, desde hace ya varias décadas. La IAP es una metodología que reconoce el valor de los distintos saberes (no sólo del científico) por lo cual establece una relación de horizontalidad con los interlocutores de cualquier proceso de investigación, independientemente del ámbito del que provengan. Como sostienen Maturana y Varela, (1984), el conocer se encuentra entramado en la vida. Desde este tipo de discurso, el ‘nosotros’ representa que las ideas planteadas por quien escribe son un constructo colectivo de muchas otras ideas, sensaciones, emociones y cuerpos. Aleatoriamente, usaré la primera persona singular, sólo en escasas oportunidades, en las que estime necesario explicitar un grado de responsabilidad enunciativa.

En los últimos años, la concepción tradicional de objetividad e impersonalidad ha comenzado a ser fuertemente discutida. En efecto, muchas de las investigaciones actuales centradas, entre otros, en el estudio de la identidad autoral, de los enfatizadores, mitigadores y marcadores de actitud, de las convenciones de citas y de las referencias al saber ajeno, del metadiscurso textual e interpersonal, de los mecanismos argumentativos, de la expresión del conflicto académico, han puesto de manifiesto que el locutor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas “ciencias duras”) deja huellas de su presencia y que su discurso no es ni monológico ni neutro. (García Negroni, 2008)

Como afirma Claudia Perlo (2018), y en relación a un nuevo paradigma en las ciencias, ya no se trata de aproximarnos a la realidad, pues no hay separación entre el observador y lo observado, definitivamente estamos inmersos en ella, la conformamos. Vivimos y nos movemos con la totalidad (Bohm, 1984), construyendo una realidad co-gestada en el propio proceso de conocerla; se trata de observar desde adentro y desde diferentes distancias. Esta idea de movimiento y desplazamientos, recupera el protagonismo del cuerpo en el proceso de construcción de conocimientos, sin dudas uno de los ejes de análisis más importantes del problema trabajado.

Otra particularidad que se encontrará en el desarrollo de este trabajo final de tesis, es que en lugar de presentar por un lado ‘los resultados’ y por otro ‘las discusiones’, y como los resultados son extractos de los propios discursos de los interlocutores, se irá generando un diálogo entre éstos y la tesista, para finalmente arribar a las conclusiones.

Me he visto convocada, desde la propia IAP, a generar una estrategia metodológica que ha implicado una lucha (término que también será problematizado) con todos los esquemas aprendidos en cuanto a la investigación social, y que resultan obsoletos frente a los nuevos paradigmas científicos. En esta amalgama metodológica se produce una fusión entre los postulados teóricos de la teoría de la complejidad, el enfoque sistémico, el paradigma holográfico, la perspectiva ecológica y el principio biocéntrico. Desarrollando una IAP, los procedimientos metodológicos para investigar y facilitar también se articulan y fusionan en los escenarios en los que transcurre la acción de las personas, produciendo resultados fundamental y directamente en el conocimiento-vida de estas (Perlo, 2018).

He vivenciado el desarrollo de este proceso de investigación como una danza, en la que participamos: autores, docentes, facilitadoras de cada metodología (objeto de estudio), estudiantes... Todas/os los cuales me llevaron a recorrer diversos escenarios: las aulas, los espacios donde se desarrollan estas herramientas, los centros de prácticas, las universidades, distintos territorios, bibliotecas, los cuerpos...

Es mi más sincero anhelo haber logrado hacer cuerpo material todo el bagaje que junto a estos actores desarrollamos en el plano de las ideas, con el propósito de continuar una discusión y construcción que nos permita mejorar nuestras prácticas docentes.

Planteo del Problema

Resulta necesario, a modo introductorio, dar sentido a este proyecto en el marco de los años de exploración que vengo haciendo luego de cursada la Maestría en Educación Superior. Cada proyecto esbozado representó una aproximación al problema que actualmente es posible identificar en el marco de las prácticas pre-profesionales en un trayecto formativo de educación superior, como el de la carrera de Trabajo Social.

Primera aproximación: participación en evaluación curricular de la carrera de Trabajo Social, en el 2010, para explorar necesidades de actualización de contenidos en el plan de estudios. Posteriormente participación en un estudio de seguimiento de graduados de Trabajo Social entre el 2005 y 2010. Ambos estudios en la carrera de Trabajo Social de la UNLaM.

Segunda aproximación: exploración de los avances epistemológicos en las ciencias sociales y actualización de las bases epistemológicas de la disciplina.

Tercera aproximación: recupero de los modelos pedagógicos en educación superior y sus limitaciones a la luz de los avances epistemológicos en las ciencias sociales.

Cuarta aproximación –proyecto actual-: hacia una pedagogía de la vivencia en las prácticas pre-profesionales.

Para presentar el objeto de investigación debe considerarse que el espacio de las prácticas pre-profesionales debe ofrecer a los estudiantes de la carrera de Trabajo Social la posibilidad de integrar, de forma paulatina y progresiva, los conocimientos teóricos – metodológicos e instrumentales adquiridos en las diversas asignaturas que componen el Plan de Estudios, con las enseñanzas prácticas de los mismos para un desempeño eficaz e integral del rol profesional. El contenido de las enseñanzas está orientado a que los estudiantes logren aplicar la metodología del Trabajo Social en el abordaje de las problemáticas que emergen en el contexto institucional en el que realizan las prácticas. Si bien se considera a la intervención profesional como una práctica socialmente construida, complementando la diversidad de métodos, técnicas y niveles de abordaje, es a los fines pedagógicos que en cada cuatrimestre (tal como lo prevé el diseño del actual plan de estudios) se procura el conocimiento y entrenamiento de aquellas herramientas que resulten específicas a cada nivel: individuo-familia <asignatura Práctica I>; grupo-comunidad <asignatura Práctica II>; organizaciones < asignatura Práctica

III>; planificación y proyectos <asignatura Práctica IV>. Para tal fin, las cátedras evalúan preliminarmente las demandas y expectativas que presentan las instituciones que se proponen como centros de prácticas, identificando y acordando los niveles en los que resulte pertinente actuar. Entre docentes, referentes institucionales y practicantes se define si específicamente resulta posible el abordaje propuesto, formulando y ejecutando una propuesta de intervención y evaluando sus resultados. Se articula con la coordinación de la carrera y con las diversas materias integrantes del Área de Prácticas, a fin de consensuar objetivos, estrategias y acciones para el desarrollo de las Prácticas Pre-profesionales. Asimismo, se articula otras materias que conforman el plan de estudios y cuyos contenidos resultan de impacto directo en las prácticas.

Las experiencias de prácticas se desarrollan en el marco de dispositivos institucionales gubernamentales y no gubernamentales, dedicados a la promoción, la asistencia, la protección, el abordaje socio-terapéutico, de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, particularmente aquellos que presentan indicadores de riesgo, vulnerabilidad y exclusión social.

Los aprendizajes en las prácticas pre-profesionales (en este caso focalizaremos en la carrera de Trabajo Social como estudio de caso) se dan en el instante de la vivencia y en la capacidad pedagógica de recuperarlas para convertirlas en experiencias. Desde este punto de vista nos hallamos frente a un problema de didáctica específica, vinculado a tal capacidad de los docentes-supervisores de prácticas. (Camillioni, 2010)

Repensando el campo de la Educación, Lopez Ramorini y Perlo (2015) plantean una perspectiva biocéntrica, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida. Para ello profundizan en el concepto de *vivencia* (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir), el cual nos parece muy oportuno para problematizar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, cuya conceptualización desarrollaremos en el marco teórico.

Y he aquí lo que aún consideramos un desafío para la tarea docente, y refiere a una modalidad pedagógica y didáctica que sea capaz de acompañar el aprendizaje a través del recupero de la vivencia. Es decir, de ese saber que se construye a través de dimensiones que trascienden la razón y tan elocuentemente se expresan en las vivencias de las prácticas.

Una cuestión por visibilizar se asocia a la importancia del cuerpo en las intervenciones sociales. Estamos acostumbrados a separar el cuerpo del trabajo mental, o mejor dicho nos forman en la lógica cartesiana de racionalizar todo; y desde allí problematizamos. Es necesario comprender que la noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, matrices afectivas y significativas en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda la praxis sociocultural. Asimismo, tal noción enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador de la vida social (Citro; 2009)

La modernidad genera divisiones entre el hombre y el cuerpo a diferencia, por ejemplo, de muchos pueblos / culturas (y de cierta tendencia de la ciencia contemporánea con una perspectiva más holística) que involucran a todo el ser en la acción, desarrollando una conexión entre el “territorio cuerpo-tierra” (Cabnal, 2010), entre ser humano y naturaleza / cosmos, entre materia y espíritu, entre lo uno y el todo. Tales saberes ancestrales de los pueblos originarios de América Latina y de otras culturas del mundo, también parecen estar ausentes en las universidades. En el mejor de los casos, se accede a dicha “información” a través del acto de transmitirla (función indiscutible de la universidad), pero no llega a integrarse como aprendizaje desde una vivencia que involucre las otras dimensiones del estudiante, además de su mente; es decir, se aprende “teóricamente”.

La formación de Trabajadores Sociales y la Práctica Docente se presentan como dos factores claves, desde nuestra perspectiva, al momento de pensar en elevar no sólo la calidad del sistema educativo, sino también de nutrirlo en consonancia con nuevos modelos pedagógicos y con nuevos paradigmas en el campo de “lo social”. La propuesta en el caso de nuestras prácticas pre-profesionales contempla un renovado protagonismo de los actores intervinientes: los docentes supervisores, la cátedra como tal, los estudiantes, los referentes institucionales, y los sujetos de atención que acuden a los centros de prácticas; todo ello en el marco de una creciente afirmación de la perspectiva de derechos humanos y una mirada humanizada del quehacer profesional.

Como resultado de los años de ejercicio en la docencia dentro de la Educación Superior, en este caso en la carrera Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza, venimos reflexionando acerca de los contenidos curriculares que la propia complejidad de la “realidad” nos demanda cada cuatrimestre. El participar en materias que son parte del Área de Prácticas pre-profesionales de dicha carrera, nos ha permitido desarrollar procesos de permanente construcción colectiva de los contenidos a trabajar, en tanto surgen como demanda o necesidades tanto desde los procesos de investigación docente, desde los estudiantes, como desde las instituciones diversas que funcionan como centros de prácticas.

Desde el punto de vista del vínculo pedagógico entre esta multiplicidad de actores, reflexionar acerca de este problema nos ha invitado a revisar aspectos de la formación docente universitaria, que en realidad aún es poco asumida como “necesidad” por parte de los profesores. Cuestión que es problematizada al interior de nuestras cátedras, generando espacios de co-visión que permitan la co-creación de herramientas pedagógicas innovadoras. En este sentido, acordamos con la forma en que Ruth Cavalcante (2012) enuncia la aplicación de la perspectiva biocéntrica en el campo de la Educación, diferenciándola de la visión antropocéntrica, clarificando dónde radica el núcleo del problema planteado.

“El paradigma antropocéntrico se sustenta en la actual práctica educacional basada en el poder (...), conservando una visión dicotomizada y fragmentada de la realidad. La visión de educación que planteamos en el Foro Mundial de Educación, para la reflexión con educadoras y educadores, es biocéntrica. Esta visión tiene como paradigma básico el Principio Biocéntrico el cual plantea que toda actividad humana está en función de la vida; sigue un modelo interactivo de red, de encuentro y de conectividad; sitúa el respeto a la vida, no sólo del ser humano sino de todos los seres vivos, como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos. Ve al educando como sujeto de derechos y con capacidad de construir un conocimiento crítico. Comprende todas las instancias sociales, sobrepasando el ámbito escolar, en la medida en que percibe en todos los espacios sociales posibilidades de aprendizajes y desarrollo, ya sea en el ambiente familiar, organizacional, comunitario y/o en movimientos sociales. Busca desarrollar una postura armoniosa de la existencia en el sentido de la cooperación y de la justicia social.”

Dar esta relevancia al proceso de aprendizaje permite concebir profesionales con un alto compromiso en sus intervenciones, tanto hacia los “sujetos de intervención”

como al entorno. Intervenciones que, por otra parte, adquieren sentido en tanto tienen un impacto en la propia existencia de quien “interviene”.

El primer condicionante que encontramos en el sistema educativo, es que viene respondiendo a un modelo de producción de conocimientos centrado en la razón, invisibilizando a las emociones y a los cuerpos, generando supuestas “distancias óptimas”. Pero, tanto estudiantes como docentes portan estructuras de pensares y sentires, que se despliegan especialmente en las prácticas pre-profesionales, todo lo cual amerita un proceso de deconstrucción y co-creación en la estrategia pedagógica. Una estrategia que involucra a docentes, a los actores institucionales y por supuesto a los propios estudiantes. Con una didáctica dispuesta a “mover contenidos” muy arraigados, a la luz de los avances en torno a las necesidades sociales y al desarrollo de las ciencias. Sólo así, despejando tales estructuras y contenidos, haremos el espacio para incorporar y co-crear innovaciones en el campo de la educación y en el campo de “lo social”; y ello implica trabajar con nuevos modos de producción de conocimientos, como plantea Michael Gibbons (Perez Lindo, 2007).

En síntesis, a los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos integradores, holísticos y transdisciplinarios. Aspectos que se hacen necesarios cuando, como en el caso del presente estudio, el campo de la Educación Superior intentará nutrirse de nociones de otros campos: emociones (Psicología, Pedagogía, Neurociencia...), cuerpo (disciplinas y cosmovisiones múltiples).

A fin de completar la presentación del problema es necesario advertir que lo observado por los docentes como necesidad pedagógica, no llega a ser una necesidad sentida por parte de todos los estudiantes. Entre ellos, es posible identificar dos grupos: a) quienes comparten el diagnóstico respecto a las debilidades de la educación antropocéntrica, y por lo tanto se suman a las propuestas innovadoras que implican el trabajo con el cuerpo, las emociones y una nueva integración con el entorno; y b) quienes se resisten a tales propuestas por múltiples factores que hemos podido analizar, entre ellos hemos identificado mecanismos represivos y defensivos en cuanto a la expresión corporal y emocional, ciertos límites para establecer vínculos interpersonales en el marco de un grupo en un contexto de aprendizaje académico, y la alineación con una supuesta “racionalidad pura”. Esto último –que se da en la minoría de los casos- no

resulta admisible en la formación de disciplinas como el Trabajo Social, en tanto obstaculiza competencias fundamentales para el despliegue del vínculo profesional, como lo son: la empatía, la escucha atenta, la contención emocional, las relaciones interpersonales, la definición in situ de diversas estrategias de intervención que impacten en la transformación de la situación problemática a enfrentar, desde una perspectiva de derechos y humanizada.

Ya sea por afinidad o por resistencias a una perspectiva biocéntrica por parte de los estudiantes, los docentes debemos recrear un modelo pedagógico que sea capaz de impactar en tal diversidad, investigando en otras herramientas pedagógicas; aun cuando debamos explorar otros campos de aplicación que no sea la educación superior. Pues consideramos que tal abordaje no puede conformarse con las habilidades personales de cada docente, y que los impactos emocionales en las prácticas requieren de especial atención. Esto último, a fin de evitar que en el proceso de aprendizaje se instalen negativamente las innumerables instancias de afectación y frustración que conlleva la aproximación al campo disciplinar y laboral, a través de las prácticas pre-profesionales durante la formación. En este sentido, será de especial importancia focalizar en el análisis del espacio áulico, en tanto dispositivo grupal que favorezca el aprendizaje de manera integral en el proceso de formación que se da en las prácticas pre-profesionales.

Objetivos

Objetivo General

- Generar aportes pedagógicos para las materias vinculadas a las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales, orientados a modificar los procesos de “enseñaje” en el marco de la educación biocéntrica.

Objetivos Específicos

- Explorar en determinadas propuestas teórico-metodológicas que contemplan la integralidad del ser humano en el proceso de aprendizaje, a saber: Psicodrama, Biodanza y Sistema Milderman.
- Analizar los antecedentes de aplicación de dichas propuestas en experiencias educativas concretas, particularizando el trabajo con el cuerpo y las emociones.
- Proponer mejoras al modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, identificando previamente sus fortalezas y debilidades.

Antecedentes

“En el año de 1999 nace en Hermosillo, Sonora, México, la idea de una institución de educación superior que abordase la problemática de la comprensión cabal del conocimiento desde una trinchera que se atreviese al desafío de la disrupción de los sistemas de naturaleza newtoniana cartesiana, determinista y convencional, que prevalecen, principalmente en la cultura occidental y, en general, en casi todo el planeta (...) El cimiento fue la recreación de la brújula epistemológica desarrollada por el gran filósofo y científico social Edgar Morin, con la adopción del prisma del pensamiento complejo y el reconocimiento de la complejidad en general, la transdisciplinariedad, la trascendencia de la construcción de conocimiento pertinente, el puente necesario hacia la sabiduría y el derrumbamiento abrupto de los compartimentos estancos de la legislación disciplinar que prima en los sistemas de este gran barco académico – educativo que hace agua y que necesita una auténtica reforma y reorganización para rescatar la esencia y justificación de cualquier proceso de aprendizaje que vuelva a poner en su epicentro lo fundamental: la comprensión del ser humano y la hiper complejidad de los fenómenos actuales que amenazan con supervivencia misma de la humanidad.”¹

Seleccionamos la cita que antecede porque hace referencia a un espacio de educación superior semipresencial, que consideramos representativo de la búsqueda de alternativas pedagógicas en el mundo académico. Variantes que integren la conciencia respecto a la necesidad de innovar en el mundo de la producción de conocimientos. Afortunadamente, existen documentos que se encuentran, no sólo en esta plataforma sino también en otras fuentes de consulta, con relación a investigaciones sobre innovaciones pedagógicas que incorporan al cuerpo y las emociones. Mencionaremos algunos de los que refieren a las propuestas metodológicas objeto de estudio (ver metodología), que serán materia de análisis a lo largo del proceso de exploración bibliográfica:

- Metodología de enseñanza y aprendizaje a partir de la Neurodidáctica en educación superior del CEPIES-UMSA. Por Chuca Ordoñez J. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia. 2017
- Opiniones de estudiantes de Terapia Ocupacional sobre el uso de uno mismo en la intervención terapéutica. Illesca M. y otros. El trabajo se enmarca en el Programa de Magíster en Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias

¹ Extraído de la página oficial de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
<http://www.multiversidadreal.edu.mx/el-origen-del-termino-multiversidad>

de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera. Por Illesca y otros. Chile. 2015

- Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual. Por Laura Carolina Hernández Romero (trabajadora social). Universidad Nacional de Colombia. 2014
- Proyecto de Extensión “EcoNciencia”. Por Tasca J. y otros. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. De Bs. As. 2014
- Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres. Por Abad Robles y otros. Universidad de Huelva. España. 2014.
- El empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol médico: un modelo pedagógico de entrenamiento con técnicas psicodramáticas”. Por María Inés Calcagno y otros. Universidad de Buenos Aires. 2011
- El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y Reiki en relación con el efecto Kirlian GDV. Por Florez J. y otros. Fundación Universitaria los Libertadores. Colombia. 2011
- Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería. Adriana Por Katia Corrêa y otros. Universidad de Sao Paulo. 2004
- Entre prácticas y reflexiones. Psicodrama Grupal en el ámbito de la Universidad. Por Silvia B. Schverdfinger. 2000

Asimismo, se han encontrado experiencias dentro de la carrera de Trabajo Social en diversas universidades que no han sido aún sistematizadas y publicadas formalmente, aunque se han empezado a difundir en algunas jornadas o congresos académicos.

Justificación

Surge la necesidad de justificar este proyecto desde una disciplina como el Trabajo Social, atendiendo a la posibilidad de pensar en ella como un “espejo” de otros trayectos formativos universitarios que incluyen prácticas pre-profesionales. O en su defecto, como un “caso” a partir del cual realizar un estudio transferible a otras disciplinas.

En el marco de los estudios sobre la universidad, acordamos con Burton Clark (1984), quien reafirma la importancia de las miradas disciplinarias y la necesidad de su desarrollo particular para iluminar el conjunto de la realidad de la educación superior.

Por su parte, Krotsch y Suasnábar (2005:3) nos plantean *“En esta línea de análisis, compartimos la esperanza en la capacidad que las disciplinas tienen de iluminar el conjunto, aun cuando éstas no sean más que visiones parciales. Al mismo tiempo reconocemos también la importancia que tienen los enfoques disciplinarios para la toma de decisiones en las organizaciones aunque su relevancia no exprese una pertinencia inmediata”*.

Bhom (1980) explica que debajo del “orden desplegado” hay un “orden implicado”; que el orden que vemos en el movimiento de “x” objeto (o sujeto) es en verdad un “orden implicado” en el cual los conceptos de espacio y tiempo ya no tienen validez; que en cualquier elemento del universo se contiene la totalidad del mismo, una totalidad que incluye tanto materia como conciencia.

De este modo, y haciendo una primera articulación conceptual, cada disciplina representa en sus conceptos y sus prácticas, una concepción del sujeto, de las problemáticas a las que la ciencia en general intenta dar respuestas. Por lo tanto, se procurará profundizar en esta forma de producción de conocimiento, diferenciada en primera instancia de aquella otra más tradicional y puramente disciplinar. En términos de Gibbons (1994) nos situamos más bien en el “Modo 2”, en el cual la generación de conocimiento tiene horizontes transdisciplinarios, los que permiten la interacción teórica-metodológica entre distintas disciplinas y campos de estudio.

En síntesis, a una realidad compleja corresponde un análisis complejo, para el cual no desaprovecharemos los avances que en términos de “especialización” ha promovido aquella forma de producir conocimiento; pero no por ello dejaremos de visibilizar y cuestionar sus limitaciones. A los avances de los análisis particulares,

disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos integradores, holísticos y transdisciplinarios. Becher (1993:74) nos dice *“Los cambios en las estructuras internas y los límites externos de las disciplinas constituyen una fuente significativa de cambio en el mundo académico”*.

Entre las características que Michael Gibbons y colaboradores atribuyen al modo emergente de producción de conocimientos podemos mencionar: la transdisciplinariedad (versus la monodisciplinariedad de los programas académicos); la heterogeneidad (versus homogeneidad o univocidad de las formaciones profesionales); la contextualización (versus la endogamia disciplinar); el conocimiento orientado a la resolución de problemas (versus el cientificismo y el academicismo); la interactividad horizontal entre los actores (versus la verticalidad); el conocimiento extendido a la sociedad (versus el elitismo de los expertos), la mayor responsabilidad social (versus el individualismo académico); la mayor reflexividad (versus la cultura científica sin conciencia de sus funciones sociales). Cada uno de estos aspectos está vinculado a debates epistemológicos y sociológicos cuyo inicio podríamos situar en 1961 con la publicación del libro de Thomas Kuhn, *“La estructura de las revoluciones científicas”*. (Pérez Lindo, 2007). Lo que Gibbons no llega a explicitar como característica, a nuestro criterio, es la descolonización del conocimiento (versus el “epestimicidio” del que nos habla De Sousa Santos -2010- es decir la destrucción de saberes propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo y norteamericano).

La Maestría en Educación Superior nos ha brindado herramientas para pensar en la función primaria de la Universidad, en relación con qué tipo de conocimientos transmite o no, y qué formas de pensar o de construcción de conocimientos promueve o no. Ello implica una serie de decisiones pedagógicas y didácticas en la práctica docente, que tiene como protagonista justamente a los docentes y sus disciplinas de origen.

Marco teórico

Recordando uno de los contenidos abordados durante la Maestría en Educación Superior, estableceremos en primer término por qué hablamos de modelo pedagógico y no sólo de didáctica cuando nos referimos a las materias que se vinculan al área de las prácticas pre-profesionales. En tanto la pedagogía se ocupa de la investigación de cuestiones globales de la educación (cómo, por qué y para qué de todo lo que conlleva el proceso educativo), la didáctica por otro lado estudia el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los métodos prácticos, por lo tanto se enfoca a orientar al docente.

Haremos mención a los modelos pedagógicos en la educación superior, a través del aporte de Mariela Jimenez (2007). El modelo pedagógico da cuenta de cómo se relacionan los tres elementos de la tríada didáctica (docente/alumno/saber) a través de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo: el enseñar (que se ocupa del eje docente-saber), el aprender (que enfatiza el eje alumno-saber) y el formar (que hace hincapié en el eje docente-alumno). Los distintos modelos vigentes en la educación superior hoy focalizan en uno u otro de estos procesos: hay a) modelos centrados en la enseñanza, b) modelos centrados en el aprendizaje y c) modelos centrados en la formación.

El modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, a partir de lo compartido en la trayectoria docente con pares de distintas unidades académicas, parece focalizar en el aprender (aunque ameritaría un estudio específico), y contempla básicamente dos ámbitos de aplicación de estrategias diversas: el aula y el campo de ejercicio profesional.

En primer término, definimos a las prácticas como “pre-profesionales” y no “profesionales” porque en la Argentina el ejercicio “profesional” del Trabajo Social está regulado por una legislación que habilita al mismo mediante la matriculación pertinente. Si bien no hay absoluto consenso al respecto, a los fines del presente trabajo resulta pertinente este encuadre conceptual.

En los espacios áulicos, en general, se desarrolla la metodología de taller por considerar que es una modalidad pedagógica que facilita la integración de la teoría y la práctica. Se pretende una orientación a la comunicación constante con la realidad social

y con el equipo de trabajo constituido por estudiantes, docentes y referentes institucionales. Para el desarrollo de esta modalidad pedagógica se requiere que los estudiantes se dividan en grupos de trabajo -según centros de práctica- acompañados por un docente supervisor a cargo, propendiendo a la estabilidad en la conformación a lo largo de la experiencia. A lo largo de los encuentros se utilizan técnicas de dinámica grupal, expresivas, de evaluación participativa, de comprobación de lectura, de recupero de aprendizajes previos (ya sea curricular o experiencial), de co-visión y de supervisión, entre otras. También se incorporan exposiciones teóricas (con sus consecuentes ejercicios de aplicación) a partir del diagnóstico grupal, es decir de las necesidades y demandas de los procesos particulares de prácticas, lo cual se va modificando de un cuatrimestre a otro. Asimismo, se estimula la participación en todas las instancias de capacitación que las instituciones promueven, con relación al área temática implicada.

Un tratamiento particular requiere el momento de supervisión (o co-visión) en el aula, ya que es el espacio donde se pone en evidencia el problema pedagógico planteado en el primer apartado. Robles (2011:40), define a la supervisión como *“un proceso de aprendizaje y reflexión crítica, de carácter teórico-práctico, sobre la práctica profesional, que incluye la triple dimensión teórica, operativa y ético-política que se despliega en ella y en el que intervienen habilidades intelectuales y cuestiones emocionales, así como la búsqueda de estrategias superadoras en la actuación profesional.”* El autor, citando a Fernández Barrera, define que la *supervisión educativa* tiene como objetivo primordial enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a los/as trabajadores/as sociales o a quienes están en formación, así como consolidar la identidad profesional, manteniendo la profesionalización. Asimismo, destaca que el término *co-visión* da cuenta más precisa del lugar que cada integrante del binomio supervisor-supervisante ocupa en esa relación vincular, al tiempo que se corresponde con la idea del coordinador como co-pensar.

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que proponemos, diferenciaremos, de la mano de Lopez Ramorini y Perlo (op.cit.) entre *vivencia* (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir) y *experiencia* (reflexión de quien conoce sobre lo vivido), para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entran en la sabiduría adquirida de quien habla, ello

ocurre al narrar la percepción de lo vivido en el espacio de la supervisión donde se retoman los contenidos y expresiones de lo que nos cuentan los practicantes. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integración entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea.

“Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como transtasis; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea” (Lopez Ramorini y Perlo, 2015:5)

Ruth Cavalcante (2012) plantea que la base epistemológica de la Educación Biocéntrica se encuentra en el Principio Biocéntrico que generó el concepto de vivencia de Rolando Toro, pero considera también la construcción del *conocimiento crítico* a partir del diálogo amoroso que fundamenta el pensamiento de Paulo Freire y agrega el *pensamiento complejo* de Edgar Morin, particularmente su visión transdisciplinar de la educación.

Será parte del trabajo investigativo profundizar en los aportes de estos tres teóricos que promueven tener como referencia en el proceso educativo no sólo el intelecto, sino el desarrollo de la percepción y sensación del mundo vivido; todo lo que lleva al educando a asumirse como sujeto de la realidad social.

La Educación Biocéntrica se está construyendo desde estos paradigmas que dan énfasis a la vida, viendo el ser humano como un HOLOS, con diversas inteligencias, necesitando ser estimulado a crear conexiones en todas ellas. Es un abordaje que valora todo el potencial de crecimiento que trae la persona.

Las teorías de la complejidad han contribuido mucho para una mejor comprensión de esa visión del ser humano y de la realidad integrada. La incerteza, la ecología profunda, el caos y la hipótesis gaia¹ la fundamentan en un lenguaje apropiado al Principio Biocéntrico, paradigma que tiene su estructura básica en lo biológico, siendo el ser humano una manifestación de vida que se va a transformar en otra forma de energía después de su muerte. Cavalcante, Toro y muchos otros facilitadores y educadores han construido este modelo pedagógico, sistematizando a través de material

desarrollado por otros teóricos, como también por prácticas en diversas instituciones. La teoría se viene realizando dentro de una postura participativa, basada en Paulo Freire, que es acción-reflexión-evaluación-construcción-acción, en un movimiento continuo de re-creación y análisis. (Dappen, 2007)

“Utilizo la Educación Biocéntrica en universidades y organizaciones y he recibido mucho retorno positivo con relación al sentimiento de placer que las personas tienen en clase, como también el despertar que ocurre para un estilo de vida más sano después del entrenamiento. Hay muchas evidencias de logros que enseñaré a lo largo del trabajo. El modelo teórico y estructural de Biodanza es el referencial para la Educación Biocéntrica y consiste en una pulsación vital que nace desde el inconsciente vital (memoria celular), herencia filogenética, potenciales genéticos, adquiridos desde la concepción del ser humano. Traemos al nacer todo un conocimiento heredado por la propia vida (biocósmica)” (Cássia, en Dappen 2007)

Ahora bien, ¿cómo promover el sentimiento de placer durante el transcurso de la formación universitaria? ¿es necesario trabajar en ello en las instituciones de Educación Superior?

Las instituciones de educación superior, como cualquier otra organización, presenta necesidades particulares. Y coincidimos con el punto de vista de Dappen (2007) cuando plantea que: hoy, los abordajes institucionales ponen en el centro de discusión la problemática del sujeto. En estos tiempos lo que se precisa dentro de las organizaciones, es que aparezca la dimensión subjetiva, aquello como lo único que permitiría plantear una diferenciación. Cada día, sostienen, es más necesaria la cualidad principal del sujeto, su capacidad de crear y de imaginar para resolver conflictos; para producir necesitaremos de estas cualidades. Hoy, las características mismas de la producción hacen que sea de vital importancia la participación creativa, inclusive a pesar del crecimiento de la robotización.

El docente universitario, como parte de dicha organización, en tanto es consciente de su responsabilidad social como educador, se preocupa por generar aprendizajes significativos. Numerosos estudios demuestran que las metodologías vivenciales promueven la generación de significado para llegar a conocer el objeto de estudio. En este sentido ‘conocer’ no es solo asimilar, supone revisar, modificar, enriquecer... (Dappen, 2007)

Así, el recupero de la *vivencia* puede llevarnos a un método para inducir estados integrativos, y a co-crear un dispositivo pedagógico: las vivencias cobran alto valor

educativo, llevan a un aprendizaje pleno de sentido que integra el sentir, el hacer y el pensar. Tomando diversas fuentes filosóficas, Lopez Ramorini y Perlo (2015) nos dicen respecto a la vivencia que:

* Se trata de la actitud perceptiva (sentir) con relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente.

* Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia.

* En la vivencia hay compromiso cenestésicoⁱⁱ, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporeizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento.

* Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el observador.

* La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (Morin, 1996); se vincula con una ecología profunda; en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos tienen el mismo valor.

* La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. En la vivencia ontoepistemológica es posible saber sin entender; hay una trascendencia que va más allá de la emoción momentánea.

Existen algunas teorías desde la perspectiva de la Educación Biocéntrica, que resulta necesario explorar, con relación al *movimiento* como medio para acceder a un conocimiento diferente. Plantean que las emociones, el cuerpo y la reflexividad se activan en un único movimiento y la integralidad del ser humano se pone en acto en el proceso de aprender. Ese movimiento permite expresar la identidad, modificar el estilo de vida y restablecer el orden biológico. En un sentido similar, Susana Rivara de Milderman (1980), artista y autodidacta que investigó la gimnasia rítmica expresiva -lo que luego dio lugar al llamado “Sistema Milderman”- hablaba de “mover los contenidos”.

“El tema del cuerpo es un tema que nos agita como si llevásemos la carga de los millones de años que el hombre existe, con toda su historia. No nos sentimos tan

dueños de él, porque tiene sus leyes y no siempre éstas son afines a nuestra disponibilidad y forma de mirar nuestros intereses.” (Rivara de Milderman, 1980)

Resulta revelador observar cómo cada disciplina hace uso del concepto ‘cuerpo’ para los fines de su campo de estudio.

La Sociología del Cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudios es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios” (Le Breton, 2002). El principal desarrollo con relación al tema del cuerpo lo encontramos en diversas disciplinas como: Educación Física, Filosofía, Fisiología, Sociología, Antropología, Educación, Pedagogía, entre otras. Pero lo más interesante, a la luz de nuestro planteo, es que “*se evidencia en las últimas décadas un claro corrimiento de un paradigma fuertemente conductista a uno más humanista y constructivista, en acuerdo con la nueva concepción de Ser-Cuerpo y educación pensada para esta avanzada modernidad*”; conclusión aportada por Gloria Campomar (2015:133), magister de la misma carrera en la que se enmarca el presente trabajo.

Desde la disciplina del Trabajo Social, Marcos Peralta (2018) destaca que las intervenciones de y desde el cuerpo en Trabajo Social, configuran procesos grupales corporizados capaces de co-crear redes político-afectivas e inaugurar procesos de empoderamientos en los agentes que participan de dichos procesos.

En la década de 1970 por la fisioterapeuta francesa Thérèse Bertherat, quien dedicó buena parte de su vida a observar el cuerpo y entender tanto su potencial como las trabas que le vamos poniendo. Su método se nutrió de diversas disciplinas que investigó o practicó —psicoanálisis, acupuntura y rolfing, entre otros—, pero sobre todo de mirar con extrema atención cómo nos movemos, caminamos, nos sentamos, nos paramos. Hoy son muchas las disciplinas que se nutren de sus hallazgos y métodos.

En un trabajo publicado acerca de una experiencia realizada en el Servicio de Ginecología de un hospital público (Costa y Finzi, 2011), que se dedica al tratamiento del climaterio con un abordaje interdisciplinario, se dice que: el cuerpo es clasificado por una mirada que lo objetiva. *En cuanto a la mirada que llega de cada disciplina que compone el equipo, nos encontramos con un problema ligado a la diferencia de sentido que tiene el “cuerpo” para cada una de ellas. Desde la medicina el cuerpo es esencialmente biológico; cada especialista se aboca a reconocer la disfunción que*

expresa cada síntoma. A la nutricionista el cuerpo le interesa en cuanto a la alimentación que requiere. Para la psicología el cuerpo es la expresión de la subjetividad, la intersubjetividad y la transubjetividad. Para la terapeuta corporal el cuerpo es la posibilidad de movimiento así como la fuente de expresión y creatividad.

Volviendo a la Educación, Carlos Aldana –creador del sitio web: El diario de la educación-, plantea:

“En la medida que tenemos plena comprensión de que la educación ocurre en el cuerpo (y no solo en la dimensión cognitiva), en esa medida también podemos empezar a asumir que en el aula, la corporalidad de quienes aprendemos es el punto de partida para construir dignidad. Y que quede claro: la atención corporal o física en educación, como una inquietud pedagógica, no se concentra exclusivamente en el ámbito individualista. Debe surgir desde las consideraciones sociológicas y políticas propias de una visión educativa que asume que educar es transformar estructuralmente el mundo (...) En países de graves violaciones a los derechos humanos, una educación que no tome en cuenta cuánto, cómo y por qué se abusa de la corporalidad de hombres y mujeres, principalmente la de ellas, es una educación que se reduce al discurso que cambia cosas para no cambiar el enfoque. Que no transforma desde el cambio profundo que mueve políticamente a las personas en búsqueda de reivindicar su derecho a protagonizar la vida.”

Nos formaron a través de la división cuerpo - mente, y seguimos reproduciendo ese modelo de forma inconsciente; lo cual deja en un lugar secundario a las emociones y a sus expresiones, y al movimiento libre de los cuerpos en el acto de aprender (en el aula ello se refleja precisamente en el cuerpo “sujeto” a los bancos-escritorios). Sostener que la vivencia, ese instante de acoplamiento entre cerebro-cuerpo-mundo, nos acerca a una sabiduría diferente (que los estudiantes están ávidos de compartir; mientras nosotros -docentes- estamos obsesionados por la cantidad de conocimiento asimilado, o por la producción de conocimiento -cuanto más científico mejor-), requiere de un exhaustivo y permanente trabajo de equipo, de debate, de ensayo y error. Trabajo que nos invita a “poner el cuerpo”, la mente y la afectividad de un modo diferente, y a participar de nuevas prácticas docentes en la cotidianeidad.

En este sentido, encontramos diferentes cosmovisiones que visibilizan o invisibilizan al cuerpo, que lo integran o desintegran, que lo hacen presente o ausente en la experiencia. Y creemos oportuno y necesario visibilizarlo en el proceso educativo, por entender que ello impacta en el perfil de las/os profesionales que formamos. Desde ciertos marcos teórico-epistemológicos es posible encontrar una asociación directa entre esta invisibilización de los cuerpos y el patriarcado. Hay un planteo desde el feminismo

comunitario de pueblos originarios donde se destaca que para la apropiación del territorio cuerpo-tierra de las mujeres: *“debieron establecer complicidades entre los hombres colonizadores y colonizados, en un entronque de patriarcados”* (Cabnal, 2010: 15). Acaso, ¿habrá tenido impacto en nuestro sistema educativo tal entronque de patriarcados para reproducir en las aulas la sujeción de los cuerpos?

Entre los muchos desafíos que reconocemos desde una perspectiva biocéntrica de la educación (que se diferencia de la perspectiva antropocéntrica), destacamos: integrar conocimiento y vida, trascender los dualismos, prestar atención a los cuerpos en el entramado social, habilitar el sentir, promover la libertad, y recuperar la integración con el todo (multiverso).

Las metodologías de facilitación que busquen generar aprendizaje y cambios transformativos requieren atender a la complejidad de la vida. Los dispositivos didácticos vivenciales impulsan la integración de la afectividad, elemento esencial para recuperar, para restituir los vínculos saludables y superadores de la fragmentación social actual. Desde la teoría del Aprendizaje de la Psicología Social, para Pichon-Rivière, la *didáctica* es una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). Enseñar y aprender no son procesos separados, sino articulados como una unidad. Este autor, definió a este proceso como *enseñaje* (la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje). Sostenía que el que enseña no sabe todo y el que aprende no ignora todo, también sabe.

En el trabajo de exploración realizado, se observarán disciplinas que toman herramientas del *arte*. En este sentido, nos resuenan las palabras de Sandra Torlucci (2018), rectora de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) cuando hace el siguiente planteo:

“Los que investigamos y hacemos arte, estamos permanentemente transformando, y esa transformación nos permite cambiar el mundo. Esto es algo que asusta a los sistemas en general y al sistema universitario en particular, ya que está sostenido sobre la estabilidad de esquemas académicos. Pero, por sobre todas las cosas, a veces asusta a la política, porque es la única otra actividad que puede cambiar el mundo y puede cambiarlo para mejorarlo, o no. Cuando no, se opone. Entonces, la política, o se vuelve aliada del arte, o se vuelve enemiga del arte. Porque la modificación del mundo es una modificación de matriz, profundamente cultural. Por eso me parece más que importante hablar de modificación, transformación o revuelta,

o revolución, que de cambio. El cambio es simplemente un juego retórico, porque el cambio implica sólo movimiento de piezas, pero, al revés, las modificaciones, las transformaciones, las revoluciones son de matriz, de estructuras profundas diríamos algunos que estudiamos letras, ideologemas, los que estudiamos semiótica: son los puntos básicos sobre los cuales se extienden las ideologías.”

Es necesario, a nivel epistemológico, superar la palabra como única vía para la comunicación y la construcción del conocimiento e integrarla a la vivencia como fuente de conocimiento. Asimismo, es necesario “*observar con todo el cuerpo*” - como dice Cusicanqui (2017)-, o sea, abrir otros canales de percepción, aproximándonos a otras cosmovisiones y rescatando la necesidad de una revolución que implique otro tipo de pensar y hacer, no eurocentristaⁱⁱⁱ. O, como plantean Lopez Ramorini y Perlo (op.cit.), los aprendizajes generados por el movimiento corporal se incorporan eficazmente a actitudes y comportamientos de las personas.

Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana^{iv}, expresa en qué estadio nos encontramos en esta construcción, en una entrevista realizada por Maristella Svampa (2017) para el espacio virtual “Otras voces en Educación”:

“una teoría / praxis social descolonizadora es un proceso en curso, pero su verbalización está por construirse; es aún balbuceante y dispersa. No está claro siquiera el formato que adoptará ese discurso, en un contexto de proliferación y democratización de las comunicaciones satelitales. Creo que lo que se hace en las redes, o en el teatro, o en el arte latinoamericano, es mucho más sensible que la academia universitaria o para-estatal, en términos conceptuales, frente a las realidades multifacéticas y abigarradas del espacio social que vivimos”.

Coincidimos con esta perspectiva, por lo cual creemos necesario explorar en esos otros espacios sociales que crean, promueven e investigan sobre herramientas de aprendizaje diferentes, desde una visión más holística y contra-hegemónica.

Entonces, ¿es posible enseñar nuevas formas de construcción de conocimiento en la universidad? ¿es necesario enseñar esto en la universidad?

¿Qué propuesta pedagógica, desde la perspectiva de la Educación Biocéntrica, podría contribuir al movimiento integral de emociones, cuerpo y reflexividad en el proceso de aprendizaje durante las prácticas? ¿Cuáles son los marcos teóricos y metodológicos que contribuyen a integrar el cuerpo y las emociones en el proceso de aprendizaje?

¿Resulta necesario y pertinente desarrollar nuevas estrategias didácticas en el proceso de formación universitaria, particularmente en el área de prácticas pre-profesionales, a la luz de tales antecedentes? ¿Cuáles serían tales estrategias?

¿Es trasladable a otras carreras lo que se problematiza en este estudio de caso?

“Lo que aquí interesa realmente es la exploración, por incipiente que pudiera ser, necesaria de todos modos, de un horizonte paralelo de conocimiento, de una racionalidad no-eurocéntrica, que pueda también ser parte del propio horizonte de futuro.” Aníbal Quijano (2014:846)

Como parte de la exploración de dicho ‘horizonte paralelo de conocimiento’ seguidamente, expondremos una primera concetualización de las tres metodologías que son nuestro objeto de estudio (aclarando que usamos este término porque cada una de ellas contiene un conjunto de métodos).

Psicodrama: El Psicodrama, creado por Jacob Levy Moreno, es un método de abordaje del individuo, la familia, los grupos y la comunidad, que tuvo sus orígenes en el teatro, la sociología y la psicología. Desde su trabajo con niños y grupos marginales, su creador fue gestando su teoría y su técnica. Se desarrolla en diferentes ámbitos: clínica, psicoterapia, pedagogía y comunidad. El cuerpo, el juego, el espacio y el tiempo confluyen de una manera poética y contribuyen a la libertad creadora y a la tan añorada espontaneidad. El Psicodrama se desarrolla en ese espacio transicional, que no siendo ni interno, ni externo, se transforma en ese espacio pluripotencial de infinitas posibilidades creadoras (Severino, 2015). *“Un entusiasmo compartido está en la práctica psicodramática. Siendo que el Psicodrama toma al cuerpo como territorio o campo de experimentación, la apertura de otros pliegues en la escena está relacionada con la capacidad de afectación. Aquí cabría la pregunta de Spinoza “¿de qué es capaz un cuerpo? Un cuerpo debe ser definido por su poder de ser afectado”.* (Pavlovsky y Artaza, 2015)

Biodanza: la Biodanza es entendida como “un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de las funciones originarias de vida, basado en vivencias inducidas por la danza, la música, el canto y situaciones de encuentro en grupo (Toro y Terrén, 2008, p. 18). La biodanza es un medio de reducción del estrés

(Cantos et al., 2008), una forma de práctica corporal que beneficia el encuentro con uno mismo, con los demás y con el entorno (Castañeda, 2009) y un modo de llegar al autoconocimiento personal a través de la liberación de emociones, la expresión de sí mismo y las transformaciones en la forma de pensar y sentir (Castañeda, 2004). (En Abad Robles y otros, 2013)

Sistema Milderman: El Sistema Milderman es una disciplina sistémica, integrativa y evolutiva, resultante de una investigación interdisciplinaria durante más de 60 años, basada en principios de oriente y occidente. Articula técnicas de Expresión Corporal, dramatización, juego, yoga, danza, meditación, plástica griega, pintura expresiva y liberación de la voz, en una misma clase. Así, la persona profundiza el conocimiento de sí, expande su esquema psicofísico y aprende a expresarse y actuar desde el Ser, integrando cuerpo, emoción, mente y espíritu. En el campo de la Educación este sistema, multidisciplinario y holístico, no sólo promueve el desarrollo de las múltiples inteligencias más conocidas (kinestésica, musical, espacial, lingüística-verbal, lógico-matemática, interpersonal e intrapersonal) sino también la naturalista y existencial (la consciencia de la esencia de cada uno, los otros y el Todo). Para ello, los fundamentos filosóficos y disciplinas integradas que se facilitan desde este sistema brindan un territorio concreto de contención y expansión para el crecimiento integral. (*Textos varios, facilitados por la Prof. Mariel Crispino, del Espacio-Escuela Sistema Milderman*)

CAPÍTULO 2

Metodología

La investigación-acción participativa (y en su marco, la investigación-acción educativa) fue la opción metodológica elegida, entendiendo que la tradicional división entre investigación básica e investigación aplicada resulta obsoleta a los fines de este trabajo. Es imposible no modificar la realidad, en este caso desde el rol de educador, considerando la participación real en un proceso de investigación. *“Una investigación educativa que no pretenda la transformación de la práctica (escolar) no tendría razón de ser”* (Sagastizabal y Perlo, 2006)

Pensar un hecho educativo es pensar un hecho social. No se trata en este caso solo de explorar qué tipo de contenidos desarrolla y/o transmite la universidad. Según las autoras antes citadas, el hecho social: es un sistema de interacción de gran cantidad de variables, ofrece dificultades para su observación directa, es único e irrepetible, y establece la relación sujeto-sujeto. *“El objetivo fundamental de los distintos enfoques o diseños cualitativos es tratar de comprender la acción social tal como se da y como la viven o la sienten los propios actores sociales. (...) La interpretación es la herramienta más destacada para la construcción del conocimiento y las problemáticas que se plantean están vinculadas a las prácticas culturales y al cambio social”*. (Sagastizabal y Perlo, 2006)

Hemos aspirado a la realización de una investigación aplicada, exploratoria y cualitativa. La metodología se basó en el análisis del discurso como principal herramienta. El objeto de estudio fueron las tres metodologías citadas (Psicodrama, Biodanza y Sistema Milderman). El acceso a la información contempló, como estaba previsto, fuentes primarias y secundarias.

Respecto a las fuentes de información:

Fuentes secundarias: En el proceso de investigación se realizó una profunda consulta a bibliografía relacionada a los siguientes temas: Educación Superior, Psicodrama, Biodanza, Sistema Milderman, Cuerpo y Emociones en el proceso educativo, el trabajo con Grupos en el entorno educativo universitario.

Fuentes primarias: En el proyecto original se había considerado la realización de aproximadamente 10 entrevistas en profundidad a especialistas en los temas referidos

y/o a informantes claves (que finalmente fueron 16), que pudieran dar cuenta de experiencias donde se hayan aplicado algunas de las metodologías objeto de estudio, en el marco de las prácticas pre-profesionales de carreras diversas, ya que se priorizó la diversidad por ser un estudio exploratorio. Asimismo, se relevaron las experiencias en la carrera de Trabajo Social a la que pudieran hacer referencia las facilitadoras y especialistas participantes de las entrevistas. La indagación se finalizó a través de cuestionarios aplicados a docentes del área de prácticas de la Lic. en Trabajo Social de la UNLaM, que se desempeñan en las materias que serán destinatarias –en principio- de la potencial aplicación de las propuestas pedagógicas: Práctica I y Práctica II; en el marco de las cuales emergió el planteo del problema.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1990: 101), reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Por lo tanto, el criterio de convocatoria y contacto requirió del interés expreso por parte de las entrevistadas, en relación al tema de la tesis y sus objetivos.

Asimismo, consideramos a este proyecto como un ‘**estudio en casos**’, concepto que tomamos desde los aportes de Sagastizabal y Perlo (2006), expertas en el desarrollo metodológico de la IAP.

“Desde el paradigma cualitativo, el estudio de casos se ha ido transformando en el estudio en casos. Este cambio de preposición marca importantes diferencias, especialmente las que se refieren a las posibilidades de transferencia de la investigación situada exclusivamente en la unidad de análisis a una investigación comprensiva de una problemática en diversos contextos. Este cambio de visión posibilita una mayor teorización. El estudio en casos refiere a una misma problemática en distintos casos o situaciones. A través del siguiente ejemplo se puede comprender mejor esta diferenciación entre “estudios de casos” y “estudios en casos”. En una escuela determinada, se estudia la problemática de la adquisición de la lectoescritura en alumnos de primer año de E.G.B. con la finalidad última de cambio o mejora de su aprendizaje, en esta se realiza un “estudio de caso”. Pero, a su vez, esta investigación podría constituir la primera fase para la comprensión de la adquisición de la lectoescritura en contextos diversos (“estudio en casos”) Esta segunda fase permitiría una comparación entre las situaciones estudiadas que representan distintas realidades. Esta es la posibilidad de construir teoría generalizable desde el paradigma cualitativo.” (Sagastizabal y Perlo, 2006:45)

Como aportan las autoras, en todo muestreo cualitativo están presentes tres criterios: representatividad, comprensión y construcción teórica basados en la relevancia que poseen las características de las unidades de análisis para el problema investigado.

En cuanto al criterio de representatividad, nuestra investigación estableció la modalidad 'por redes': la selección se realiza sobre la base de las referencias de los propios actores sociales implicados en la problemática en estudio. Cada sujeto indica al investigador otro u otros participantes de la realidad investigada.

En cuanto al criterio de construcción teórica, nuestro estudio definió la modalidad de 'comparaciones múltiples': este tipo de muestreo apela a la metodología comparativa que permite maximizar y minimizar las diferencias y similitudes, posibilitando una mayor comprensión de la problemática estudiada como así también la construcción teórica debido a que posibilita reconocer características esenciales y delimitar los alcances de las conceptualizaciones desarrolladas.

De esta forma, el presente estudio permite ser considerado como una primera fase de un proceso transferible o comparable a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, valorizando -como plantean Krotsch y Suasnábar (2005:3) "la capacidad que tienen las disciplinas de iluminar el conjunto".

A lo largo del escrito, podrá advertirse una modalidad dialógica, en donde desarrollo una especie de conversación con las 8 entrevistadas y con las 8 encuestadas (personas que participaron respondiendo cuestionarios autoadministrados); al mismo tiempo que se desarrollan discusiones teórico-metodológicas, tomando tanto los aportes de los antecedentes, de la bibliografía, como de mi propia experiencia docente. *"Este diálogo, para que sea tal, no debe suponer jerarquías de saberes, el diálogo requiere exploración en red, reflexión y fluir de significados entre semejantes, para generar conocimientos compartidos."* (Perlo, 2014: 108).

Contamos en este proceso con dos perfiles de respondentes:

- 1) **Facilitadoras** de cada una de las herramientas, y tienen experiencia de docencia en el ámbito de la Educación Superior. Se contó con la participación de 10 (diez) facilitadoras, 8 de las cuales lo hicieron a través de entrevistas personalizadas, y 2 respondiendo el cuestionario

autoadministrado (previa comunicación telefónica) -debido a razones de distancia geográfica; no obstante se utilizó la misma guía de preguntas-.

Durante el trabajo se las citará con las siguientes abreviaturas:

- Número de Entrevista (ej: E1) o Cuestionario Autoadministrado de Facilitadora (ej: CAF1)
 - Metodología que aplica:
 - SM: Sistema Milderman
 - PSIC: Psicodrama
 - BIOD: Biodanza
 - Ejemplo de citas: E1-SM / CAF1-BIOD
-
- **Docentes** de las dos materias de prácticas pre-profesionales que motivaron la investigación: Práctica I (Individuo y Familia) y Práctica II (Grupo y Comunidad), de la Lic. En Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Matanza. Participaron 6 (seis) docentes respondiendo un cuestionario, que durante el trabajo se identificarán con la abreviatura CAD1: Cuestionario Autoadministrado por Docente más el número de cuestionario. Cabe aclarar que se contó también con el recupero de la sistematización de reuniones de docentes y de equipo de investigación que la tesista coordina en la UNLaM, en el cual participan un total de 10 (diez) docentes, 6 de las cuales son las que posteriormente aplicaron el cuestionario. En este caso, se definió la pertinencia de la utilización del cuestionario autoadministrado, en lugar de la entrevista, a fin de sostener una distancia operativa entre la investigadora y las colegas que comparten la experiencia docente en el mismo equipo de trabajo. Tal equipo docente cuenta con un proceso de trabajo de innovación en las prácticas pedagógicas en las materias citadas, que viene desarrollándose desde el año 2012 hasta la actualidad. Por dicha razón resultó fundamental contar con sus aportes, especialmente con relación al tercer objetivo que refiere a: mejorar el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, identificando previamente sus fortalezas y debilidades.

En los Anexos se podrán consultar los Modelos de Entrevista/Cuestionario Autoadministrado:

- Anexo 1: Modelo de E/CA para FACILITADORAS
- Anexo 2: Modelo de CA para DOCENTES

Durante el proceso de recolección de datos se fue completando una base informatizada con las siguientes variables:

Acerca de las Facilitadoras: Metodología que aplica; Nombre y Apellido; Persona que facilita el contacto; Teléfono/s; Mail; Página Web; Comunicaciones sostenidas; Fecha de entrevista; Años de ejercicio de la docencia en Educación Superior; Descripción de Perfil (contempla rol en la metodología que aplica); Instituciones de Educación Superior en las que trabajó; Formación en la Metodología; Lugar/es de desempeño actual; Aporte de material teórico.

Acerca de las Docentes: Fecha de envío y recepción del cuestionario; Años de ejercicio en la docencia de Educación Superior; Descripción de Perfil Profesional; Instituciones de Educación Superior en las que trabajó; Formación y/o experiencia en alguna de las Metodologías; Metodología por la que opina.

El proceso de trabajo se desarrolló en los tiempos previstos (Ver cronograma en Anexo 3)

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1 Sobre el Perfil de las interlocutoras

Aclararemos, en primer lugar, que el hecho de que todas las participantes como informantes (fuentes primarias) en esta investigación sean de sexo femenino es azaroso. Seguidamente compartiremos algunos datos acerca del perfil de las facilitadoras y de las docentes, con la finalidad de comprobar su profesionalismo y experiencia en cada tema. En el caso de las facilitadoras, además, podrá corroborarse la variedad de unidades académicas en las que se han desarrollado experiencias de aplicación de estas tres metodologías, tanto en la Argentina como algunas del exterior. Las disciplinas científicas de base de las mismas son: Trabajo Social, Docencia, Psicología y Pedagogía.

Acerca de las Facilitadoras:

Metodología por las que respondieron a las preguntas:

5 por Psicodrama, 4 por Biodanza y 2 por Sistema Milderman

Resp onde nte	Años de ejercicio de la docencia en Educa ción Superior	Descripción de Perfil (rol en la metodología que aplica); Lugar/es de desempeño actual;	Experiencia en Instit. De E.S. y estas metodologías	Formación en la Metodología
E1- SM	Sólo prof. invitada	Instr. S.M. enfocada a su aplicación evolutiva e interdisciplinaria. Estudiante e investigadora de Expresión Corporal, Yoga y técnicas orientales. Reikista. Prof. Nac. De Lengua Inglesa (UTN), Especializada en Inteligencias Múltiples y Educación en Valores. Instructora y Formadora de SM	UNA (Arte Dramático). UNLaM (recibiendo practicantes)	Formada en centro CREO (12 años). Discípula de Kuselman/Tarella
E2-	27	Trabajadora Social. Especializada en Técnicas	UNLaM. UBA. U. de Luján. U. de	Mg. Dora (García) Pich

PSIC		Participativas. Actualmente TS en Asesoría Pericial, Supervisiones externas, Terapeuta Biodinámica cráneo-sacral, Docente U.Morón	Morón. Observadora y asistente de técnicas de psicodrama. Protagonizar dramatizaciones. Ensimismamientos. Juegos psicodramáticos.	(maestra), el equipo y los alumnos
E3-PSIC	12	Psicóloga. Psicodramatista. Docente en 3 materias en el posgrado en la especialización en psicodrama de la USAL; mat: prácticas en psicodrama pedagógico y comunitario. Doc. En curso de extensión universitaria: Arte comunidad y participación con teatro del oprimido. Trabaja con propuestas de psico-socio drama. Doc. En diplomatura en recreación y acción comunitaria en la UCA Salta. Escuela de arte terapia: Mat. Integración de áreas. formación de promotores culturales en villas. Coordinadora del Area de Salud Mental en CIC ALMAFUERTE (La Matanza). Colegio de Psicólogos de Morón. Escuela de psicología social comunitaria (especialización).	U. del Salvador. UBA. Semarios en: U. Ecuador. U. Córdoba. Diplomatura: U. Católica de Salta. U. de Flores. U. Museo Social Argentino. Escuela de Arte-terapia (privada-CABA).	Formación en una materia de grado y en formación en casona cultural Humahuaca; más curso de extensión en USAL; más Especialización en Arte-terapia en UNA
E4-BIOD	Sólo prof. invitada	Trabajadora Social. Facilitadora de Biodanza y Psicodrama. Experiencia en temática de Violencia Sexual, aplicando Biodanza. Coodinación del equipo técnico de Dirección de Género en Munic. San Miguel. Actual: Ministerio de Justicia de La Nación en Programa de Rescate a Víctimas de Trata.	U. Luján. U. Misiones. Facilitadora en 2 o 3 Jornadas abiertas e interdisciplinarias en UNLU con temáticas diversas, más sobre Violencias (2012-2017). 2009: Módulo en Posgrado de Violencia en UNaM (Focusing).	Escuela IDHEAS. Dir: Ana María Alberti y Guillermo Retamoza

			Talleres de cuidado de cuidadores (profesionales de la salud), en Misiones, Chaco, Formosa.	
E5-PSIC	34	Psicopedagoga y Dra. en Psicología. Instr. Sistema Milderman. Directora de Psicodrama Dicta Seminario "Red Familia y Sistemas más amplios" en Maestría de Dificultades de Aprendizaje (USAL). Evaluadora de CONEAU para proyectos académicos	USAL. Prof. Invitada en: Postgrado UBA//UCA // UFLO y Azuay- Cuenca. Ecuador	Formación en Psicodrama Moreniano con Dalmiro Bustos y Psicodrama Pedagógico con Elena Nosedá.
E6-SM	32	Intr. Sistema Milderman. Autora de libros sobre el sistema	Esc. municipal de arte dramático Engelina Eagano (terciario) -Ear del Plata-	Formación con Susana Rivara de Milderman, creadora del Sistema Milderman, hace 36 años. Con seminarios posteriores de perfeccionamiento. Orientación: Escuela de pensamiento, que brega por el aspecto evolutivo del Ser humano.
E7-PSIC OyBI OD	30	Trabajadora Social. Diplomada en Salud Pública. Psicóloga Social. Psicodramatista. 25 años en campo de la Salud. Educación Superior en Trabajo Social y en carreras del Campo de la Salud: Medicina, Enfermería y Psicología. Autora de libros sobre TS y Grupo. Actual: Pres. Centro de Jubilados y Pensionados de Bialet Massé. Representante ante el Consejo Consultivo (PAMI) de los 75 Centros de Jubilados del Valle de Punilla. Miembro en Red de Salud Mental de Cosquín.	UNLaM. U. de Morón. UBA. U. de Luján. En Universidades de casi todas las provincias del interior del país: Comahue, Mendoza (30 años), Jujuy, Esc. (ahora Fac.) de T.S. de Santa Fe, Rosario, E. Ríos. Internacionales: Montevideo, Cuba (formación a psicólogos en técnicas de Ed. Popular y Psicodrama) y Brasil (Ed. Popular - Paulo Freire).	5 años de formación en Psicología Social, + 5 años en Psicodrama, lo utiliza desde 1985. Práctica de Biodanza hace 13 años.

			Última: U. de Córdoba.	
E8-PSIC	21	<p>Psicóloga con 35 años de experiencia en el ejercicio de la psicoterapia psicoanalítica y más de 28 años en Psicodrama y coordinación grupal. Mediadora.</p> <p>Actual: capacitación en Psicodrama y Recursos expresivos de las Artes Múltiples y Psicoterapia individual, pareja, familiar y grupal. Dirige desde 1997 una institución privada el E.I.P. - Equipo Interdisciplinario Paso</p>	<p>UBA (Psicología)</p> <p>USAL (Psicopedagogía)</p> <p>Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Adolescencia - Coordinadora general del Postgrado en Psicodrama Psicoanalítico Grupal</p> <p>Coordinadora docente de cursos Psicodrama y Coordinación grupal de la Secretaría de Extensión</p>	<p>Centro de Psicodrama Psicoanalítico Grupal. Dir. Eduardo Pavlovsky</p>
CAF1 - BIOD	29	<p>Doctora En Educación. Investig. Del CONICET. Docente de Posgrado.</p> <p>Autora de artículos y libros sobre Educación, IAP, Metodología de la investigación, Educ. Biocéntrica, Paradigmas científicos</p> <p>Facilitadora y Didacta en Biodanza (2014)</p>	<p>U.de Rosario. UTN y U. del Centro Latinoamericano.</p> <p>Institutos de formación docente varios.</p>	<p>Educ. Biocéntrica por la International Biocentric Foundation.</p>
CAF2 - BIOD	29	<p>Lic. en Psicología (UCA). Magíster en Salud Mental (UNER). Especializada en Sociología de la Educación (UBA). Prof. Titular Didacta en Biodanza. Directora de la Escuela de Biodanza R.T. del Litoral</p> <p>Experiencia en docencia universitaria y terciaria. Actual: docente UNPA (Trabajo Social)</p>	<p>UNPA. UAI. Inst. Sup. UAI</p>	

Acerca de las Docentes: desarrollan su tarea docente en la Universidad Nac.de La Matanza, y una de ellas también lo hace en la U. Nac. De Moreno. Sus áreas de

desempeño profesional como trabajadoras sociales son: Justicia, Educación, Niñez y Familia, Servicio Penitenciario y Salud. De las 6 docentes, tres opinaron por Psicodrama y Sistema Milderman (ya que transitaron por las dos materias: Práctica I y Práctica II), y tres opinaron sólo por Psicodrama ya que son docentes que sólo han tenido experiencia en el primer nivel de la práctica (vale recordar que las experiencias de aplicación del Sistema Milderman se realizaron en el segundo nivel).

Resp onde nte	Años de ejercicio de la docencia en Educa ción Superior	Descripción de Perfil. Lugar/es de desempeño actual	Institucione s de Educación Superior en las que trabajó	Metodolo gía por la que opina	Forma-ción en la Metodo- logía
CAD 1	4	TS. Área: Justicia (Ministerio Público de la Pcia. de Buenos Aires -19años-). Especialidad en Salud Mental. Educación Superior (docente UNLaM)	UNLaM	PSIC	NO
CAD 2	1	TS. Área: Educación (EOE). Educación Superior (docente UNLaM). Co-autora de libro sobre Trabajo Social Holístico. Cuenta con capacitación docente.	UNLaM	PSIC y SM	Cursando Instr. Sistema Milderman (1º año)
CAD 3	23	TS. Área: Niñez y Familia. Educación superior (docente UNLaM)	UNLaM	PSIC	Concurrencia a la Escuela de Psicodrama de Oeste y talleres grupales con la Lic. Dora García, en 1999.
CAD 4	12	TS. Área: Servicio Penitenciario Federal. Experiencia en Salud. Educación Superior (docente UNLaM). Investigadora CONICET sobre terapias complementarias (autora de 2 libros)	UNLaM. U. de Moreno	PSIC y SM	NO

CAD 5	9	TS. Área: Salud. Especialista en Cuidados Paliativos. TS Instructora de residente de la Residencia post básica de Cuidados Paliativos. Educación Superior (docente UNLaM)	UNLaM	PSIC	Formación en curso intensivo de Introducción al Psicodrama (4 encuentros), junto a otros compañeros de la cátedra
CAD 6	12	TS. Área: Educación (EOE y representación gremial). Educación Superior (docente UNLaM).	UNLaM	PSIC y SM	NO

3.2 Análisis de antecedentes y ampliación del marco teórico de cada metodología, en diálogo con las entrevistadas

En este punto, además de aludir al estudio de los antecedentes presentados en el proyecto, analizaremos todos los aportes conceptuales que nos han brindado las especialistas, cuestión que fue de algún modo un resultado no esperado, ya que el objetivo de la indagación se dirigía más bien al recupero de experiencias de aplicación de estas herramientas en la educación superior. Sin embargo, los conocimientos que cada entrevistada iba compartiendo, dio lugar a un intercambio vivaz en la situación de entrevista, además de corroborar la efectividad del criterio de representatividad por redes al que aludimos en la metodología. Vayamos entonces a explorar en cada metodología.

El Psicodrama

Hasta la aparición del Psicodrama, dramatizar en un escenario correspondía al campo de las artes, principalmente al teatro. Su creador, Jacob Levy Moreno (1889 - 1974), médico psiquiatra de origen rumano, desarrolló la fusión del teatro y la psicoterapia. Su obra se difundió a todo el mundo y fue desplegándose en diferentes escuelas. El Psicodrama, desde la definición de su propio creador –que es citada en diversos textos del campo psicológico- es **“el método que sondea a fondo la verdad del alma mediante la acción”**. Se considera al Psicodrama un espacio protegido, con un encuadre tomado del teatro, donde las personas pueden **poner su vida en escena** y

transformarla. Posteriormente emergió el Psicodrama aplicado en distintos campos, y uno de ellos fue el educativo, lo que dio lugar al Psicodrama Pedagógico.

Concha Mercader Larios (2013), nos presenta un excelente resumen acerca de los principales elementos del Psicodrama, a partir de los aportes de Jaime Rojas Bermúdez, psiquiatra y psicoanalista que se formó como psicodramatista siendo discípulo directo de Jacob Levy Moreno. Rojas Bermúdez ha sido el introductor del psicodrama en Latinoamérica, especialmente en Argentina, Brasil y Uruguay. Su trabajo clínico y de investigación ha ampliado el campo de lo psicodramático a través de aportaciones teóricas y metodológicas.

A los encuentros de Psicodrama le llaman ‘sesiones’. Una sesión se define por los siguientes tres elementos: contextos (social, grupal y dramático), cinco instrumentos fundamentales (protagonista, escenario, yo-auxiliar, director/a o terapeuta y auditorio) y tres etapas (caldeamiento, dramatización y comentarios –o sharing-).

Lo primero que nos trae una entrevistada refiere al ‘respeto’ que hay que tenerle al uso de estos recursos, lo cual creemos que se advierte tan sólo leer las características de cada metodología o sistema. Ahora bien, esta advertencia nos permite reforzar la idea de que la decisión de su utilización ha de ser de manera conciente y responsable, capacitación mediante.

*“Al Psicodrama lo concibo dentro de las técnicas de Educación Popular. Hay que tenerle **respeto**; es una incumbencia para la cual hay que prepararse... Como no es una técnica conductista no sabés el devenir, lo que va a pasar, entonces tenés que tener un sostén” (E2-PSIC)*

Todas las facilitadoras de Psicodrama entrevistadas hablaron del Psicodrama Pedagógico, destacando como una de sus principales exponentes a Elena Nosedá.

*“El psicodrama tiene un área fuerte que es el **Psicodrama Pedagógico**, esto lo aprendí con Silvia Baeza y Elena Nosedá, en USAL; donde el Psicodrama se piensa a sí mismo.” (E3-PSIC)*

Lorena Silva (2018) en sus comentarios sobre el Manual de Psicodrama en la Psicoterapia y la Educación, dice que Elena Nosedá parte de una idea central, y es que la enseñanza se ha basado en la adquisición de los conocimientos descuidando la afectividad, y desde esa idea, nos habla del psicodrama pedagógico, diferenciándolo clara y honestamente del psicodrama terapéutico, como una metodología diferente para

la educación que puede ayudar al alumnado a tener mayor pero sobre todo mejor aprendizaje.

*“Soy directora en Psicodrama... de la línea Moreniana; tenía razón quien me lo recomendó porque fue un grupo importantísimo en mi vida, fueron muchos años, un **cambio radical de mirada, de forma de trabajo**... Yo me formé en una época en la que en la facultad teníamos Piaget fuertísimo, y Psicoanálisis. Mi época era la de Melanie Klain; nunca coincidí con nada de lo que escribió Melanie Klain... Al **Psicodrama Pedagógico** llegué bastante después, de la mano de Elena Noseda.” (E5-PSIC)*

*“Después me di cuenta que era una **herramienta**, para mí es una segunda piel... yo **me di cuenta lo que hice**, yo lo hice: cuestiones psicodramáticas, técnicas, ejercicios...” (E5-PSIC)*

Tal como resume Silvia Zapiola (2007), Moreno cuestionaba a la sociedad que tiende a reprimir en lugar de estimular **la espontaneidad y la creatividad**, una sociedad que privilegia el producto terminado en detrimento del acto creativo, limitando al ser humano en vez de permitir su desarrollo. Por lo tanto, propone dos pasos para el desarrollo de la espontaneidad: → El primero es inducir a la persona a dejar de depender de los roles introyectados y conservas culturales. → El segundo tiene que ver con el desarrollo de la empatía mediante la actuación de dobles y yos auxiliares. En este sentido, no se trata de hacer de las personas “actores profesionales” sino que en la tarea de representar a otro, quien lo hace tiene que ver a través de los ojos del protagonista, adoptando sus movimientos y posturas, agudizando su imaginación y pensamiento en la dirección sugerida por él, y es así que el individuo, al dejar sus roles personales a un lado para experimentar nuevos roles, va aumentando el ámbito de sus experiencias y flexibilizándose.

En la etapa inicial del Caldeamiento el grupo pasa por un proceso de cohesión, a través de una serie de dinámicas de sensibilización del cuerpo, de sus sentidos, de sus afectos, de manera de facilitar la vivencia y los conflictos individuales. De los cuales emerge el diagnóstico y el conflicto grupal. El grupo elige el protagonista y la escena a dramatizar. En esta etapa se incorporan, diversos recursos corporales y expresivos, tales como: técnicas corporales, psicodanza, psicomúsica y juegos dramáticos; plástica, modelamiento en greda, máscaras y telas, trabajo vocal y recursos literarios, cuentos y mitos.

Dramatización: Es la realización de la acción que involucra al protagonista y a los roles complementarios y que tiene como propósito vivenciar y tomar conciencia del conflicto. Constituye un dispositivo terapéutico que permite el despliegue de la fantasía interna. En ésta se intenta integrar en la experiencia elementos ideativos, afectivos y corporales. Toda dramatización debiera contemplar la carga afectiva asociada (Catarsis de Integración) que es la que generalmente se desbloquea mediante la acción. Junto a ésta, el proceso de darse cuenta, (Insight dramático) de manera integral y en forma espontánea, deviene en un proceso de resignificación que trasciende lo intelectual y posibilita la apertura de nuevas posibilidades de relaciones, de espontaneidad y de creatividad con la realidad.

En la etapa final o Sharing el grupo comparte las vivencias personales, generadas en la dramatización. Etapa crucial ya que es aquí donde se constata que la elección de la escena se relaciona con la emergencia de un conflicto, que ya no es del protagonista que realizó la dramatización, sino que este fue solo un agente catalizador del conflicto grupal.

Las dos escuelas: el Psicodrama Moreniano y el Psicodrama Psicoanalítico.

*“Tuve una **formación desde el Psicoanálisis**; en ese momento era Psicodrama con orientación psicoanalítica... Hay toda una línea francesa, que los tengo en mi formación, que es del Psicodrama Psicoanalítico Francés. Estaba todo mucho más estructurado... Estaba, entonces, el Psicodrama que lo había inventado Moreno en EE.UU., los argentinos habían ido a tener el curso con él y se ligaban... no sé cómo hacían... por carta sería... porque en simultáneo que acá se desarrolló el Psicodrama ocurrió en Francia, y Moreno en EE.UU. enseñaba. Ahí es donde se va todo un grupo, que fueron los pioneros del Psicodrama: (Jaime) Rojas Bermudez, Eduardo (Pavlovsky); Carlos (Martinez Bouquet), (Fidel) Moccio, y otra gente que también eran psicoanalistas que después no siguieron con psicodrama. Cuando se fueron a formar con Moreno se dieron cuenta que **no coincidían con las líneas**, entonces ahí sucedió durante 20 años en Argentina que eran dos ramas: **Psicodrama Moreniano y Psicodrama Psicoanalítico**, y éste es **el que más prendió acá**. Aunque a veces se acerca gente que se viene a formar con nosotros que tuvo la experiencia moreniana... Hubo un tema un poco delicado (...) y quedó un grupo muy reducido de gente de esa línea, que todavía está... La línea de Mónica Zuretti, de Liliana Falsano, vienen más de la línea moreniana...” (E8-PSIC)*

Precisamente, otra de las entrevistadas abogará por otra escuela, una que no sigue los ríos del Psicoanálisis.

*“Yo fui alumna de Paul Watzlawick y de Salvador Minuchin, y aprendí todo lo que después fue el boom de la escuela sistémica; con el primero aprendí todos los modelos sistémicos comunicacionales, y Familia con Minuchin. Y lo que trato de hacer este último tiempo, pero te confieso que no con demasiado rigor académico, es hacer **Psicodrama desde la perspectiva sistémica**. Porque yo creo que la vida es: **interacción, intercambio, comunicación**. Entonces, a mí todos estos modelos de ‘inconciente’ nunca pude aceptarlos realmente. Lo que es comunicacional, sí; y creo que es de los grandes problemas de las personas. Hoy me definiría más desde la **perspectiva relacional**” (E5-PSIC)*

*“Trabajar con Psicodrama es como **trabajar con los sueños**, se lo analiza como si fuera desde la **instancia del pre-conciente**, y las **coordenadas témporo-espaciales** permite **visualizarlo y proyectarlo**. Entonces, a través de esas **técnicas** de inversión de roles y soliloquios se puede **entrar y salir de esa situación**, y queda muchísimo más **grabado** que si fuese solamente desde la palabra, del pensamiento. Nosotros desarrollamos en Psicodrama el **concepto de Pensamiento en Escena**, que es pensar en escenas; y lo visual desde el recuerdo de la escena permite que se grabe mejor en la **inscripción corporal**. El propio Freud dijo: yo ante todo soy un ‘yo corporal’... mirá, el Psicoanálisis del S.XIX ya decía esto. (E8-PSIC)*

Sin embargo, el sistema educativo (respondiendo a las necesidades y dictámenes del sistema social en general, propio de la cultura occidental, colonial y eurocentrista) ha escindido al cuerpo del proceso de aprendizaje. Es interesante en relación a este macrosistema, el movimiento feminista que se está dando en nuestro país, con la finalidad de “hacer caer al patriarcado”, con sus múltiples conflictos, lo cual analizaremos más adelante.

Obviamente, dentro de todas las variantes que presenta este recurso, el Psicodrama Pedagógico nos interesa particularmente, ya que alude al campo educativo:

*“Para mí el **Psicodrama se diferencia por los objetivos**, y por la **demanda** de quien sea; o sea, si es una demanda terapéutica tendrá un objetivo terapéutico. Eran dos personas solamente que hacíamos Psicodrama Pedagógico (P.P.) en su origen, que era Elena Noseda en La Plata (la mujer de Dalmiro Bustos) y la otra experiencia fue la mía en la Universidad –del ‘87 al ‘92-. El **Psicodrama con objetivos pedagógicos** tiene **distintas aplicaciones** y distintas proposiciones, porque está: el P.P. que es el que vos también conociste, que es **enseñar Psicodrama**, donde el objetivo es transmitir la teoría y la técnica del psicodrama... (Pero) el Psicodrama Pedagógico por excelencia es el que trabaja en **transmitir un contenido a través de la vivencia psicodramática**, con juegos, con escenas.” (E8-PSIC)*

Silvia Schverdfinger (2000), haciendo un análisis de su experiencia en Psicodrama en diversas Universidades arriba a las siguientes tres cuestiones: 1) El Psicodrama ha inaugurado cuerpo teórico-técnico en nuevos microterritorios, nuevos ámbitos de trabajo, en la educación, la acción comunitaria, en lo social y cultural. 2) El Psicodrama produjo el acontecer de un efecto multiplicador en diferentes disciplinas que no son únicamente las ligadas con el campo de la clínica psicoterapéutica, de la salud mental, desde donde se originó. 3) La resistencia aún vigente respecto del Psicodrama en los ámbitos académicos, donde nosotros vemos que el “saber académico tradicional” contribuye con su modalidad a la disociación de las experiencias vivenciales y los atravesamientos personales, fomentando y estimulando el trabajo de ese saber, prácticamente sólo desde la intelectualidad.

Explorando en antecedentes de otras disciplinas, además de ver muchas dimensiones comunes, es posible comprender el potencial del Psicodrama para abordar diversas áreas temáticas. Corrêa (y otros, 2004) reflexionan acerca de una experiencia de Psicodrama Pedagógico en la carrera de Enfermería, en Brasil. Ya por aquel entonces, hace 14 años atrás, destacaban que *“el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 2001) indica cuatro pilares básicos esenciales orientadores de la política educacional de todos los países: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser”*; todo lo cual está directamente relacionado a la Educación Biocéntrica, al menos desde el discurso. Asimismo identificaron al Psicodrama Pedagógico *“como una estrategia que posibilite la formación integral del docente en enfermería, articulando teoría y práctica, y las dimensiones racional y afectiva que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al entrar en contacto con el otro y consigo mismo, el alumno se inquieta, cuestionando las “conservas culturales” del mundo del trabajo en salud y de la propia formación, pudiendo desarrollar la sensibilidad y la capacidad crítica para comprender y transformar la realidad.”*

En una experiencia con estudiantes de medicina próximos a recibirse, en Buenos Aires, Calcagno (y otros, 2011) presentan los resultados de la experiencia de aplicación de Psicodrama en el Taller de entrenamiento: “Escenas temidas del futuro médico”, en el trabajo titulado: “El empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol médico: un modelo pedagógico de

entrenamiento con técnicas psicodramáticas”. Este trabajo nos interesó particularmente por asociarse a prácticas pre-profesionales, dando cuenta de que es un problema común en distintas disciplinas. Allí arriban a las siguientes conclusiones con respecto al uso del psicodrama para trabajar los miedos hacia el futuro rol profesional:

- a) es una actividad pertinente en cuanto a sus objetivos
- b) el psicodrama grupal es una herramienta adecuada para su uso con grandes grupos.
- c) incorpora la dimensión corporal, el estado de afectación visceral, de adrenalina, que conforman en el ámbito académico médico un registro nuevo, un aprendizaje distinto al que brinda la disección de cadáveres, el pizarrón, el power point, la práctica de la semiótica y la lectura sistemática de textos de estudio.
- d) es un abordaje complementario para explorar la especificidad del rol médico, las habilidades relacionales con los pacientes y la propia salud mental.

El Sistema Milderman

Susana Rivara de Milderman (1915 - 1994) fue una investigadora autodidacta pionera en el trabajo corporal, que trabajó como reeducadora psicofísica desde el año 1950, siendo la creadora de un **sistema de gimnasia rítmica expresiva** con base de Yoga y Plástica Griega, que cuenta con numerosos discípulos en Argentina, y otros países del mundo.

Revisando la obra de la creadora del sistema, Susana Rivara de Milderman, resulta interesante destacar las siguientes ideas:

- Cada uno de nosotros, un día, para hacer algo tuvo que oponerse a su opinión y a la vez resistirse al medio
- Si el juicio crítico nos indica que no estamos bien, por algo es
- Es verdad que las personas que trabajan con su cuerpo y ejecutan cantidad de movimientos con una idea-acción sin pensar cómo se hace, pueden lograr un desarrollo psico-físico
- La vida no es fácil, por ello debemos tratar de liberarnos de las cadenas que nos atan a un pasado por mecanismos
- La forma física, con la psíquica, tienen las marcas de nuestro suceder histórico

- Cuesta aceptar una modificación en el esquema corporal
- Para alinearnos debemos aceptar vivimos en el nivel de la individualidad
- El trabajo consciente es a nivel sentidos: físicos y psíquicos, alineándonos psicofísicamente con los meridianos o líneas de energía
- Para mover un mecanismo tenemos que hacerlo con la idea-acción de ampliarlo
- El manierismo es producto de una deformación sobre la búsqueda que el hombre tiene de la perfección y lo que corresponde de acuerdo a la opinión del medio
- Si la forma heredada fuese la que tenemos que conservar, no sentiríamos la alegría de vivimos en otro espacio corporal
- La conducción de la opinión actúa cuando nos perdemos de nuestra verdad interna

Lo que comenzó como un grupo de estudio, fue creciendo hasta abrir numerosas subsedes en distintas zonas del país. Su expansión llegó hasta la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Católica de Mar del Plata, la Escuela Municipal de Arte Dramático Angelina Pagano (instituto terciario de la Ciudad de Mar del Plata donde aún se trabaja con esta metodología).

En palabras de Susana Milderman, en un artículo titulado “La necesidad de ‘ser’ y la necesidad de ‘estar’”, cuenta que nació en esa tarea llamada ‘Gimnasia rítmica expresiva’, por una eclosión entre esas dos necesidades. Para explicar dicha tensión refiere a lo que recibimos a través de la educación:

*“Nuestra **educación y el medio** nos ubican en una **modalidad con carácter de permanencia**. Nuestra **necesidad de vivir en un constante suceder nos reclama la movilidad de ese “Estar”**. Nuestra **esencia**, que sabe que sin un “Ser” no tiene significación el haber nacido, nos **renueva desafíos**, que si no los aceptamos finalmente ella **se duerme**. Y así pasamos a integrar al equipo de los **mecanizados** y, como consecuencia, periódicamente recordamos lo que podríamos haber hecho y no hicimos porque, según nuestras **excusas**, “no puso ser” (...) Fue una fuerza interna de mi ser que me indicó que por medio de una forma de trabajo podía salvarme de la mecanización.”*

Elisa Sartora, en artículo titulado “Mover los contenidos” (sin datos de edición ni fecha) plantea que: *“liberar nuestros **contenidos energéticos** a través de la expresión y el movimiento permite acercarse a la plenitud del ser”*. Cuando habla de ‘contenidos’ se refiere a un recuerdo, una vivencia, una emotividad no expresada y que forma un

núcleo que frena la libre circulación de la energía por los meridianos que recorren el cuerpo.

Ahora bien, ¿qué son los contenidos energéticos?

La Dra. Barbara Ann Brennan es una sanadora practicante, terapeuta y científica. Ha estudiado y trabajado en el campo de la energía humana, y ha participado en proyectos de investigación de la NASA, en la Universidad de Drexel, entre otros, especializándose en terapia bioenergética. En su obra, antes de llegar a desarrollar una serie de métodos para potenciar los poderes de la energía humana, describe una serie de nociones esenciales como: la perspectiva científica occidental, el campo energético universal, el campo energético humano (o aura humana), los chakras, los bloques energéticos, el proceso curativo en la nueva medicina, entre otros.

Para comprender mucho de lo que el Sistema Milderman, como otros recursos – por ej. la Biodanza-, es necesario arribar a estos conceptos. Para lo cual deberemos probablemente atravesar los viejos esquemas mentales y científicos que nos alertan ante el riesgo de traspasar el campo de estudio. Y esto tiene que ver con la transdisciplina.

En palabras de Brennan (1987), el **campo energético** es la manifestación de la energía universal, íntimamente conectada con la vida del hombre, pero también, con el reino animal, vegetal y mineral. El aura es un halo luminoso que rodea el cuerpo físico y lo penetra, emitiendo radiaciones muy peculiares y reconocibles por la percepción humana.

Volviendo a los contenidos, Susana Rivara de Milderman (1980), dice: “*Ese contenido histórico que en todos no son del mismo orden ni del mismo nivel está marcado en el cuerpo y ello corresponde al patrimonio de nuestros antepasados los cuales lucharon por lograr un nivel de evolución.*” Esta es una de las razones por las cuales hay resistencia a ‘mover esos contenidos’, intentando conciente o inconcientemente guardar lealtad con esa memoria ancestral.

*“Creemos que somos imperfectos en una dimensión y en otra **no queremos** que nada de lo que somos se modifique. El hombre **busca la imagen** de la perfección física y luego en el plano de la definición no sabe que es la perfección y no sabe porque se acepta cómo es y defiende su posición como algo que no puede ser modificado. Se dice que uno tiene miedo al cambio, es verdad en un sentido pero en otro son diversas las razones que nos limitan y no nos dejan mover nuestras estructuras.”*

Para comprender cuáles son los **insumos filosóficos, teóricos y metodológicos** que este Sistema ha tomado, nos iluminarán las palabras de la siguiente entrevistada:

*“Se dice que el Sistema Milderman es para la nueva educación, la nueva escuela y que es la **escuela interna**... La escuela interna tiene que ver con dos cosas: una con posibilitar el desarrollo desde el ser, desde el alma; o sea que el concepto de ser humano ya no es el “pienso luego existo”, el ser está en algún otro lugar y tiene raciocinio, tiene sentimientos y emociones; entonces la escuela interna va a ese lugar donde solemos alojar “el interno”, que en términos filosóficos también está afuera, pero como disciplina vamos **hacia el adentro**. El proceso implica la **introspección**, la oración. Y también tienen que ver con otros planos; en la escuela interna los maestros no son solamente los que están encarnados, y ahí sí hay mucha bibliografía sobre las jerarquías, etc. Uno de los autores es **Gurdjieff**, otra es **Alice Bailey**, y otro es **Krishnamurti**. Hay textos que son profundos y hermosos, y hay muchos que son para revisar también, porque son de otro tiempo, pero son autores que muchas **corrientes de autoconocimiento** tienen en cuenta. Relacionando esos tres autores con cuestiones de **lo social y lo político**, aunque tengan aspectos para revisar por ejemplo la influencia de un paradigma más patriarcal de aquellas épocas, otras son muy interesantes y me llama la atención cómo muchos grupos de autoconocimiento o new age, aún teniendo en su bibliografía a estos autores no quieren involucrarse en lo político, cuando ellos sí hacen cuestionamientos sobre lo colectivo. Muchos agarran sólo frases y ellos tienen **valores sociales**. Todo esto desde un aporte más místico. El Sistema Milderman, en cuanto a las etapas madurativas/evolutivas en educación se basa en **Rudolf Steiner**, que es de la **corriente Waldorf**^f, hablando más de educación en niñez, que tiene una visión cosmológica, a diferencia de **Piaget** que tiene una visión de interacción con el objeto, y **Vygotsky** con una visión de interacción con el **objeto** y con los **pares**. Para mí no son excluyentes, son autores que se pueden integrar. (E1-SM)*

Pasando de la dimensión teórico-epistemológica del sistema a una dimensión más metodológica-instrumental, encontramos que son dos las escuelas en las que se apoya:

“El apoyo en las escuelas de yoga y plástica griega fue un espacio que me dio la oportunidad de experimentar con determinada libertad porque tenía estas dos escuelas para sostener lo que con lo acción psicofísica se movía.” (Rivara de Milderman, 1980)

La escuela del yoga: toma sus distintas ramas, pero en las prácticas se destaca el trabajo con la respiración consciente, respiración diafragmática, respiración yóguica completa, y todo tipo de asanas.

La escuela de la plástica griega: promueve el traslado del peso del cuerpo, y distingue la plástica apolínea (preferencia por la vía racional; la libertad corporal es desplazada por el valor de ‘la claridad del concepto, el entendimiento y la explicación de los hechos’) y

la plástica dionisiaca (que es visceral, como el de las plásticas de las danzas orientales, con una orientación más ritual y dogmática, activando la esfera instintiva del ser humano)

La **lucha** estimula la expresión dionisiaca, el **diálogo**, la apolínea.

*La acción psicofísica: estamos hablando de acciones psicofísicas porque se concretan en el cuerpo, pero es la mente la que da la imagen de la acción. Si no la vemos mentalmente a la acción, el cuerpo no la reproduce. Si en vez de pensar una **idea-acción**, pensamos en una imagen modelo, la respuesta que concreta el cuerpo es de otro orden, no es dinámica, es estática, no es vivir cada espacio. (Rivara de Milderman, 1982)*

*“El trabajo de traslado del peso del cuerpo, haciendo la respiración de **inspirar y pulsar la respiración psicofísicamente** mientras uno sostiene el aire inhalado, contando el doble del tiempo con que fue inspirado, y luego expulsar el aire presionando fuertemente el **abdomen en la zona inferior, nos quita todas las tensiones que se forman en esa zona. Pero para reordenarnos en el ánimo** debemos hacer algún **ritmo que nos ayude a combustionar** los residuos que se mueven en este tipo de trabajo. Lo mismo ocurre con las **asanas**.” (Rivara de Milderman, 1980)*

Retomando los aportes de Elisa Sartora: los **ritmos** en la Gimnasia Rítmica Expresiva ayudan a la **movilidad del cuerpo emocional**, lo **sacan de su rigidez esquemática** y se empiezan a **mover los líquidos del cuerpo**. Estos “**ablandan**” los **núcleos** y los van **disolviendo, con naturalidad**. Sin espejismos de poder ni catarsis críticas que desgastan y deshilachan los cuerpos sutiles. Con suavidad, se restauran las roturas. Lleva tiempo de trabajo en el Sistema Milderman **destrabar nuestras articulaciones psicofísica** para poder arribar al Símbolo; pero todo el **camino es placentero**. Accedemos a la creatividad y a los símbolos activando el funcionamiento del **hemisferio derecho del cerebro**. La aspiración de los instructores es **que los alumnos se entreguen a la idea-acción, de hacer sin búsqueda de un objetivo**.

Y vaya si es esta una propuesta innovadora! La idea de hacer sin búsqueda de un objetivo hará tambalear a más de un docente, y tiene que ver con el trabajo con la **incertidumbre**, más la **creatividad** y la **espontaneidad** de la que habla el Psicodrama.

La Biodanza

*“Es un **sistema** que creó Rolando Toro hace más de 40 años, que inició en Chile, luego siguió su desarrollo en Buenos Aires, en Brasil y posteriormente en todo el mundo. Es una **pedagogía del encuentro humano**. Él no lo pensó como una terapia, sino como una pedagogía. Una pedagogía que en principio no se enmarca dentro de un encuadre institucional, como entendemos lo pedagógico o lo didáctico en su tradición. Contrariamente, Rolando propuso este sistema como una **alternativa a las prácticas pedagógicas tradicionales**, que se enmarcaban dentro de un **modelo patriarcal**, no biocéntrico. Asimismo, en los años '80, estando en Brasil, un grupo de profesores: Cezar Wagner y Ruth Cavalcante, le propusieron a Rolando pensar a este sistema en las instituciones educativas, e incorporar a este sistema **aportes de Paulo Freire, de Edgar Morin**, y le dieron este brazo al sistema Biodanza que es el de la **Educación Biocéntrica**.” (CAF1-BIOD)*

*“No se puede trabajar el cuerpo sin las emociones, y las emociones sin el cuerpo. Las emociones son reacciones químicas que expresa nuestro cuerpo a través de nuestro **sistema límbico-hipotalámico**. Y quizás la herramienta didáctica aquí más importante en relación a cómo deflagrar esa emoción es la **música** en Biodanza. La música se saltea el cerebro cortical, ingresa directamente por el sistema límbico-hipotalámico y produce esto: una deflagración de emociones sobre el cuerpo, y permite que el cuerpo recupere movimientos vitales perdidos, o que exprese potenciales adormecidos, o que cree nuevos movimientos que aún estaban allí latentes. La música es uno de los poderes de Biodanza.” (CAF1-BIOD)*

Acerca de ‘las emociones’ existen muchos desarrollos desde distintas ramas de la ciencia. Un texto ya clásico en el tema es “La **inteligencia emocional**” de Daniel Goleman (1995), que no sólo se convirtió en un fenómeno editorial sino que agregó una nueva expresión a nuestro vocabulario cotidiano. Para el autor, la inteligencia emocional es la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en distintos ámbitos, especialmente en el trabajo, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales, y aumentar nuestras posibilidades de desarrollo. La buena noticia es que la inteligencia emocional se puede aprender, por lo que el concepto y las estrategias para desarrollarla son un insumo importantísimo para todos los educadores. Plantea el proceso de educación de las emociones como ‘alfabetización emocional’, destacando algunas habilidades y la importancia de ¡‘llegar a tiempo’! Describió distintos programas que trabajaban la alfabetización emocional, destacando por ejemplo que en uno de ellos los niños de los grados inferiores recibían lecciones básicas de autoconocimiento, relaciones personales y toma de decisiones; hacia cuarto o

quinto grado, cuando las relaciones con sus pares cobran una enorme importancia en sus vidas, reciben lecciones que ayuden a que sus amistades funcionen mejor: empatía, control de los impulsos y manejo del enfado.

En este sentido, es fácil deducir que cuando un sistema educativo presenta déficits en sus programas respecto a la alfabetización emocional, la educación superior recibirá personas con déficits en este campo. Siendo mayores los desafíos pedagógicos que se nos presentan a los docentes que pretendamos trabajar con las emociones, dado que las estructuras de personalidad ya vienen definidas, con patrones vinculares, y conductas aprendidas.

Sin embargo, en las aulas de institutos terciarios y universidades nos encontramos con estudiantes que transitan otro estadio evolutivo interesante para cualquier labor educativa, la juventud. En este sentido vemos como docentes la oportunidad que presenta esta etapa, con la permanente necesidad de definir los rasgos identitarios que comenzaron a forjar en su adolescencia, y en muchos casos con rasgos de ‘rebeldía’ que generalmente presentan avidez por los cambios.

Volviendo a la Biodanza como metodología que creemos puede brindar algunas pistas para la innovación pedagógica en nuestras aulas, y en referencia a la ‘inteligencia emocional’, encontramos como antecedente el estudio de Abad Robles (y otros, 2013) sobre “Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres”. En dicho estudio se hace la siguiente síntesis conceptual con relación a la inteligencia emocional: Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es una meta-habilidad, puesto que comprende el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos adecuadamente, tanto a nivel individual como social. Por otra parte Mayer y Salovey (1997) nos dicen que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios sentimientos. Basándose en las aportaciones de Mayer y Salovey, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) sintetizan los componentes de la inteligencia emocional en tres: percepción, comprensión y regulación emocional, entendidas desde la competencia personal y social a la vez. Según estos autores, dichas habilidades están enlazadas de forma ascendente, por lo que, para una adecuada regulación emocional, es necesaria una

buena comprensión de las emociones, y para alcanzar ésta, se requerirá una eficaz percepción emocional, lo cual no siempre sucede a la inversa.

Los resultados obtenidos del estudio referido revelan un aumento estadísticamente significativo de los niveles de IEP (Inteligencia Emocional Percibida) de las mujeres del grupo experimental, respecto al grupo control, tras la aplicación del programa motor basado en la biodanza, evidenciándose mayores valores en la dimensión de **comprensión de las emociones**.

Los siete poderes de la Biodanza son: *la música, la danza, la vivencia, la caricia, la regresión integrativa, la ampliación de la percepción y el grupo*. Biodanza devuelve al individuo el potencial innato para sanarse, recuperando la conexión con la vida (principio biocéntrico) (Toro, 2011). Trabaja al ser humano en su totalidad, en su relación con la especie, la naturaleza y el universo (Castañeda y Chalarca, 2004).

Como dice Sonia Alvarez Vega: Biodanza tiene su inspiración en los orígenes más primitivos de la **danza**. Es importante reseñar que la danza, en un sentido original, es movimiento vivencial. Muchas personas asocian la danza al espectáculo de «ballet». Esta es una visión formal de la danza. La danza es un movimiento profundo que surge de lo más entrañable del «ser humano», es movimiento de vida, es ritmo biológico, ritmo del corazón, ritmo de la respiración, impulso de vinculación a la especie, es movimiento de intimidad...

En la siguiente tipificación que hace la autora, resulta claro el aporte que las **Neurociencias** realizan a los fines de comprender los alcances de esta herramienta:

☞ Existen danzas organizadas desde el neocórtex perfectamente controladas por la voluntad y guiadas por el pensamiento que activan la conciencia intensificada de sí mismo y tienen un efecto euforizante. Activan el sistema simpático (las danzas y ejercicios de la mayoría de la línea de la vitalidad y creatividad).

☞ Existen otras danzas organizadas desde el paleocórtex guiadas por la emoción y los instintos, que invitan a la intimidad y regresión, y tienen un efecto armonizante. Activan el sistema parasimpático (son las danzas y ejercicios de las líneas de la afectividad y trascendencia).

Mucho más que un método:

*“Biodanza es un **estilo de vida**, porque una vez que la conocés se modifican muchas cosas (...) Es un **sistema** que busca la **reconexión con los instintos**, con lo mejor del instinto que tiene que ver con la potencia de conservación de la especie, y es una relación con la especie que es biocéntrica y no antropocéntrica. De **conocimiento de sí mismo y del otro como un espejo**. Biodanza dice: tengo noticias de mí cuando estoy con otra persona; de por sí no se puede hacer en soledad, sí o sí necesita de una **matriz**, de la **grupalidad**” (E4-BIOD)*

Las líneas de vivencia:

*“Se trabaja de manera integral en las **cinco líneas de vivencia**, que son como cinco potenciales de los seres humanos: **la vitalidad, la creatividad, la afectividad, la sexualidad y la trascendencia**. Son cinco cuestiones vitales que se van desarrollando en las sesiones de Biodanza. Se va generando un equilibrio porque la persona va observando qué es lo que está más exacerbado y qué es lo que está en carencia; y en algunos casos quizás complementan con terapia porque entran en procesos muy profundos de cambio...” (E4-BIOD)*

Información sobre la formación:

*“La **formación** son 3 años; son como maratonas intensivas de fin de semana, de una vez por mes; después hay extensiones por ejemplo para trabajar con niños, o con adultos mayores... Son con teórico-prácticos, con vivencias” (E4-BIOD)*

Comparando Biodanza con Psicodrama:

*“La **Biodanza es más espiritual** (que el Psicodrama), apunta a eso. Toro apuntaba específicamente a **que la gente pueda crecer, pero crecer sanamente**. Una frase de él dice: ‘la Biodanza es un **encuentro poético** entre uno y el otro’, mirá qué definición... Toro era psicólogo pero te ayudaba a **trabajar todo eso que tenés adentro**; hay trabajos desde la **danza** que tienen que ver con **prejuicios**, con **rigideces**, con **no animarte a**, con **no saber tomar decisiones**; todo eso en un proceso lo vas trabajando.” (E7-PSIC/BIOD)*

Los beneficios de la Biodanza:

*“Este punto no voy a responderlo solo desde mi parecer personal sino que transcribiré los **beneficios** que se pudieron ser comprobados en las investigaciones realizadas por Stuck-Villegas y que se publicaron en el **libro** “Biodanza en el espejo de la ciencia. Danzar hacia la salud”. Investigaciones empíricas de Biodanza” (2008, Berlín): Los efectos psicológicos que se evidenciaron luego de 3 meses en grupo de Biodanza, fueron **cambios positivos**, tanto a **corto como a largo plazo** en relación al **aumento de la vivencia de auto-eficiencia y auto-eficacia**. **Disminución de los trastornos psicosomáticos, disminución del temor al contacto, el temperamento colérico también disminuye**. Se producen **respuestas positivas en el concepto de futuro y de vida**. Futuro*

*será evaluado como soñador, sensible, tierno, aceptador, flexible y locuaz. Vida como aceptadora, tierna y juguetona. También aparecieron, después de la práctica de Biodanza, desviaciones significativas hacia una **mayor relajación y optimismo**, en comparación con el grupo control. Aparecen evidenciadas a través del análisis de las entrevistas **mejoras en la sensibilidad social, mejor comunicación y capacidad de relacionarse de forma interpersonal, mejoría en la calidad de manifestaciones de afecto, mayor valoración de la comunicación no-verbal.**” (CAF2-BIOD)*

De un estudio sobre “El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y reiki en relación con el efecto kirlian gdv. Futuro” (Flores y Gallego, 2011), resulta interesante destacar que: 1) este tipo de prácticas se ofrecen a la comunidad académica desde Bienestar Universitario; 2) analizan la variable de ‘**bienestar integral**’ dentro del ámbito académico, dentro del cual contemplan: el bienestar subjetivo, **el bienestar psicológico, el bienestar bioenergético y el bienestar espiritual**, unificando estos dos últimos a la luz de los nuevos paradigmas en las ciencias; 3) aplican una metodología mixta -cuanti y cualitativo- y usan la cámara Kirlian GDV para hacer capturas del campo bioelectromagnético antes y después de las prácticas. De acuerdo a los resultados presentados, mediante las prácticas de Biodanza, Yoga y Reiki los estudiantes lograron mayores niveles de bienestar psicológico, físico, energético y espiritual, lo cual repercutió directamente según lo reportaron, en el aprendizaje de habilidades de **afrentamiento del estrés**, mayor **autoconfianza** en sus habilidades para el logro de sus objetivos, liberación de tensión, mayor vitalidad, entusiasmo por la vida, paz y conocimiento interior. En síntesis, los estudiantes experimentaron mayor bienestar, facilitando así que muchas de las actividades realizadas las puedan aplicar en su diario vivir, en lo cual, fue muy útil que vieran la evolución de su campo bioelectromagnético, ya que esto sirvió para sensibilizarlos de la importancia de su propio bienestar y la relación de éste con su sentir y sus manifestaciones.

En el trabajo de Abad Robles (y otros, 2013) explica que el **método** que se emplea para el trabajo de biodanza está compuesto por dos elementos esenciales: los **ejercicios de integración** y la **curva fisiológica**. En cuanto a los primeros, éstos se agrupan en cuatro categorías de integración: universo-motora, emotivo-motora, sensitivo-motora y cognitivo-motora, cada una con unas características específicas, y con un tipo de movimiento asociado; y pueden caracterizarse del siguiente modo:

- **Ejercicios básicos de marcha:** El caminar es el comienzo de la danza y además una preparación motora para los ejercicios siguientes.
- **Rondas:** La clave de estos ejercicios es la de juntar y unir al grupo, integrando a sus componentes y dando la opción de ocupar un lugar que les permita ver y ser vistos. Podemos diferenciar ruedas de apertura, de integración, de activación o finales con sentido de cierre.
- **Ejercicios de ritmo:** El ritmo es la expresión natural del organismo, ya que tenemos varios ritmos fisiológicos internos, el ritmo cardíaco, respiratorio o digestivo, diferentes en cada persona. Las danzas rítmicas facilitan la integración motriz de los participantes.
- **Ejercicios que implican desplazamientos:** Los desplazamientos son ejercicios más complejos que los rítmicos ya que requieren del movimiento en el espacio en perfecta coordinación con la melodía musical. Dentro de este grupo de ejercicios podemos identificar múltiples tipologías y maneras de practicarlas.
- **Ejercicios de extensión:** Los ejercicios de extensión suelen producir sensación de unidad de todo el cuerpo y de control motor, y suelen emplearse en el final de la primera parte de la sesión.
- **Ejercicios de expresividad:** Son ejercicios encaminados a desarrollar la expresión emocional de los participantes y deben plantearse en la mitad o en la segunda parte de la sesión. Suelen ser de los más complejos debido a que integran patrones motores específicos, tocando el mundo emocional de cada persona.

Respecto a las **curvas fisiológicas**, distingue entre la **curva adrenérgica**, que parte de un nivel de activación elevado para ir descendiendo poco a poco, y terminar nuevamente en activación; y la **curva colinérgica**, que al contrario que la anterior, parte de ejercicios poco estimulantes para ir activándose progresivamente, induciendo así la relajación de las participantes.

Otros Antecedentes que aporta una de las entrevistadas:

*“En la **UIA**, en Sede Centro, durante 1998, se implementó un curso de 3 meses de Biodanza con estudiantes de 1er año en la carrera de Psicología, dentro de una investigación intercultural (Alemania-Argentina).*

Luego conozco experiencias en Universidades de la Provincia de Entre Ríos.

*La primera fue en **UADER** (2004) con el facilitador Carlos Pages y luego la Lic. Monica Dappen continuó dictando cursos de extensión y biodanza con carga semanal*

*dentro del Seminario I del Profesorado de Psicología de la misma institución. (Envío la monografía de la Profesora Dappen donde constan muchos detalles valiosos y quizá sirva de cita para antecedentes). También se implementó Biodanza en **UNER**, dentro del curso de innovación pedagógica "Cuidado de sí y del otro", Facultad de Trabajo Social, UNER, Agosto de 2011. En esta ocasión fui facilitadora invitada. Este curso continuó. También en UNER se dictó Biodanza como propuesta de Extensión y en el departamento 3era edad se implementa actualmente (facilitadora Marina Cerrato y fac. Carlos Pages). Estoy al tanto que en la **UNC** también se llevaron a cabo cursos de Biodanza y se dictó Biodanza Clínica. Pero esto solo lo sé por referencias, sin un contacto directo." (CAF2-BIOD)*

Otra parte de la indagación acerca de los antecedentes de aplicación de estas metodologías se dirigió a la comparación entre las aplicaciones en el nivel superior y en otros niveles educativos. Del análisis se desprende que como ninguna de las herramientas tiene origen en el ámbito educativo no contemplan tales divisiones. Por lo tanto, aplican como regla general la de ir conociendo al grupo con el que se va a trabajar, para ir seleccionando las técnicas a aplicar, considerando múltiples variables, más a allá de la edad.

*"Lo que diferencia son los **estadios madurativos**... pero **no las herramientas del sistema (Milderman)**, se adaptan a la edad. Todo se puede adaptar al horario disponible que den las instituciones ... regulando los cinco elementos". (E1-SM)*

*"Por ahí la diferencia está en el **procesamiento**, porque en nivel superior se da lugar a una etapa después del compartir, que es procesar por qué hicimos lo que hicimos, cómo lo hicimos." (E3-PSIC)*

*"En patios abiertos hicimos (Biodanza) algo con **pre-adolescentes** y era morirme de risa desde que llegué hasta que me fui...porque **ellos hacen lo que quieren**; estuvo buenísimo ver el **proceso** desde el **caos** que les producía, y la **exitación** de moverse y la música... a llegar a estar en ronda tomados de la cintura, era increíble." (E4-BIOD)*

*"Una alumna mía del Sistema Milderman, trabajó en jardín, después en primaria; trabajaba el **nivel expresivo**, los distintos aspectos que se tienen que desarrollar: los **arcos de expresión**, las **articulaciones psicofísicas**, la **pintura** y también incluía la parte de **yoga** que tiene el sistema". (E6-SM)*

*"Cuando trabajás con chicos, que no están tan estructurados, podés ponerte más con juegos y con estas herramientas (Psicodrama y Biodanza), pero nosotros tenemos adultos, y los **adultos** vienen con una **carga**... sobre todo si vienen de los **sectores populares**, como son los nuestros, los La Matanza y de Luján." (E7-PSIC/BIOD)*

3.3 Experiencias de aplicación de Psicodrama, Sistema Milderman y Biodanza en el ámbito de la Educación Superior

Un factor común, hallado en algunos de los relatos, es el hecho de que la innovación haya sido producto del aburrimiento del docente; pero hablamos de un docente dispuesto a modificar y a modificarse.

*“Ahora capaz es distinto, pero en la época en que yo lo hice en los '80 y pico, la hegemonía era: no existía otra cosa que no fuera el **Psicoanálisis**; alguna experiencia en la materia de **Grupos** que estaba Ana Fernandez, que había docente de la escuela de Pavlovsky con Psicodrama, era la que hacía (todavía se sigue haciendo) **1 o 2 veces al año, jornadas de Psicodrama**. Había otra experiencia así, más vivencial, con **Orientación Vicacional**, pero muy poquito. Y era todo todo todo muy **muy racional**, e **intelectual**, y todo **contado**, y todo **hablado**... Fui docente en el Salvador y pasó algo fortuito, que la titular se iba de viaje largo y nos repartió teóricos a los mejores docentes, que éramos los más disciplinados (risas); entonces a mí me toca dar justo “Tipos de familias”, había que describir esos cuatro tipos de familias, y yo los **recitaba** y veía que los alumnos **copiaban**, y que era un **embole**, un **aburrimiento**... Entonces, **por mi propio aburrimiento**, yo ya estaba haciendo **Psicodrama**, les doy como propuesta que para la clase siguiente, en base a esos apuntes cada uno prepare con un grupo de alumnos, como una especie de compañía teatral, donde iban a **representar a esa familia**. Cuando hice eso, los alumnos se **recoparon**, y en realidad hacían **aportes más interesantes**... Entonces me encontré dirigiendo escenas, ahí empecé digo yo con el Psicodrama Pedagógico.” (E8-PSIC)*

*“Empecé tímidamente (a aplicar Psicodrama) probando en la facultad. Yo en esa época tenía un Seminario en 5º año que se llamaba “El rol del psicopedagogo” y era siempre un **embole**, repetir cosas... entonces en algún momento cambié; empecé a trabajar psicodramáticamente (como docente) en la carrera de grado y ví las posibilidades que me daba eso.” (E5-PSIC)*

Otro factor importante en cuanto a la aplicación de estas metodologías en el ámbito de la educación superior, es conocer cómo sienten estas facilitadoras el proceso, es decir, cómo describen la vivencia de aplicación, dejando entrever sus emociones, reacciones y estrategias.

*“Siento que estoy en **aprendizaje**, que fue profundo, que sí se gestaron **puentes** muy concretos (entre ambas disciplinas); siento que puede **dejar legado** para que se generen cosas concretas profesionales, que no quede en esto de cierto ocultismo de lo alternativo; y que sirva como herramienta concreta, social, transformadora” (E1-SM)*

*“Yo creo que es como hacer para **que pasen cosas**, para que pase algo. Que el psicodrama no garantiza que pase algo tampoco, sino que es **un tipo de propuesta**. O sea, que entre en el terreno de lo **significativo** y eso es que pase algo.” (E3-PSIC)*

La importancia de darse permiso, de habilitarse... percibámoslo en el siguiente relato:

*“Dí un Seminario en un Doctorado, hicimos **ejercicios psidodramáticos**... fue como **tímido**. Donde yo creo que **lo desarrollé y lo desplegué a full** fue en las **provincias** a las que viajábamos por un convenio, para dar la licenciatura que duraba dos años a los chicos que eran Profesores de Psicopedagogía: Posadas, Bahía Blanca, La Pampa, Neuquén... Con esos alumnos **yo me lo permití**, era algo **fuera de este lugar**; es distinta la relación con la gente del interior, o era la época de mi vida, no sé, yo me lo permití. Y fue fantástico, de hecho hay sigo cosechando **alumnos de más de 15 años** que se **acuerdan de escenas**. La primera camada de los chicos de Posadas, que son colegas amigos hoy, tuvieron el Seminario de Psicodrama en el primer cuatrimestre y ellos pidieron que lo continuara en el segundo, o sea que ese año fue intensísimo de trabajo...” (E5-PSIC)*

En general, se observa que la aplicación de cada metodología en educación superior no presenta adaptaciones metodológicas de la herramienta original, sin embargo pueden aparecer otro tipo de condicionantes que veremos luego.

*“Yo **no** hago mucha **diferenciación** en la forma en que aplico el Sistema Milderman en la Escuela de Teatro y la institución donde yo desarrollo el sistema, que es para gente que va a hacer las clases de ‘gimnasia rítmica expresiva’. No hago mucha diferencia en la manera de aplicar el método por ser un profesorado. Ellos, además de ser profesores de teatro también son actores a la vez, le dan mucha fuerza a su **rol de actores**; así que pienso que mejor herramienta que esta... para **descubrirse en los distintos roles** que pueden tener, y para **salir del rol habitual** que viene dado por el **engrama**... no creo que haya; sino estaría haciendo otra técnica. Realmente considero que es muy adecuada y muy oportuna para el **descubrimiento de sí**, y la flexibilización de un **rol** que nos identifica pero **también** veces nos **limita**. Entonces, al **ampliarlo** gracias a la práctica de este **método**, se pueden descubrir roles diferentes al habitual; que en la **vida cotidiana** y que sirve en el caso de roles actorales. Si tienen que hacer un personaje, conlleva una **plástica psicofísica diferente** de la plástica habitual de ellos; con el método pueden contarle más **orgánicamente** al personaje, sino muchas veces hacen **estereotipos del personaje**. (E6-SM)*

En los dos extractos que siguen, podemos ver la importancia de contar con miembros capacitados en el equipo docente que fortalezcan la propuesta pedagógica:

*“Fijate que en la Facultad de Medicina (UBA), que yo estuve 30 años (como docente), fui la única trabajadora social que ganó por concurso, pero nadie quiso ocupar mi lugar cuando me fui, porque nadie quiere ir con los médicos... Sin embargo, en esa facultad de Medicina, el decano andaba diciendo por los pasillos ‘¿qué es eso de agarrarse de las manitos?’. En las dos materias: Salud Mental y Salud Pública, aplicamos Psicodrama, y en los últimos años antes de jubilarme, le metí Biodanza también... Primero **tuve que convencer** a todos los psicoanalistas que tenía en la **cátedra** de que dentro de estas técnicas el aprendizaje se cumplía... Lo que me costó (afrontar) el **‘nooo... que se van a poner a jugar’**... Hasta que un día vino una **nueva ayudante que tenía formación en Psicodrama**. Fue mi mano derecha en Medicina y en Trabajo Social, en el trabajo con Psicodrama, y la Psicología quedaba para lineamientos muy puntuales nada más.” (E7-PSIC/BIOD)*

*“Yo tenía observadoras brillantes; una era super **ansiosa**, una **persecuta**... pero **no está formada en lo corporal**...” (E7-PSIC/BIOD)*

Hay espacios donde aparece la transdisciplina, superando a la interdisciplina. Y es ‘trans’ porque aparecen códigos comunes que empiezan a compartir las distintas disciplinas, y se diluye “*el rol de cada uno y hay instrumentos que utilizamos los dos o los tres...*” (E7-PSIC/BIOD)

Existe una creencia generalizada, o conformismo, acerca de que los “trabajos prácticos” o el parcial domiciliario resultan suficientes para lograr el proceso de asimilación de los conceptos; para algunos docentes es lo más cercano a la vivencia en el proceso de aprendizaje. Animarse a cruzar esas vallas permite recrear las mediaciones pedagógicas que usamos...

*“La mayor experiencia de aplicar el Psicodrama en la disciplina pedagógica, ha sido dentro de la cátedra de Adolescencia (en la carrera de Psicología), porque yo ahí enseñaba las fases de la adolescencia e ideamos caldeamientos, trabajos con escenas y juegos dramáticos, que tuviesen que ver directamente con los conceptos que queríamos transmitir: lo que le pasaba al adolescente en cada fase... Entonces los hacíamos vivenciar esto que enseñábamos en los **trabajos prácticos desde la teoría, paradójicamente**... (risas por el juego de palabras práctico-teoría).” (E8-PSIC)*

*“Cuando tuve que hacer la propuesta académica de los cursos en la facultad, dije que para mí **el aprendizaje es a partir de la vivencia**... La **vivencia** es a partir de lo que se **siente desde la vibración del cuerpo** y de los **afectos**.” (E8-PSIC)*

Cuando aparecen propuestas que intentan integrar el cuerpo y las emociones, desde los estudiantes hay sorpresa y desde las instituciones hay habilitaciones parciales.

*“En Psicología es paradójal totalmente... yo fui docente 19 años en la universidad y me acuerdo que cuando yo quise experimentar los talleres era un **espacio optativo**, para algunos alumnos que querían (deja percibir un tono molesto en la voz), dentro de la cátedra de Adolescencia que era toda teórica, me acuerdo que un muchacho me dijo: ‘yo siempre que vengo a la facultad dejo el cuerpo en mi casa y vengo con la cabeza, y acá vos me proponés estar con **cabeza y cuerpo integrado**’, y yo lo coloqué en el artículo porque me pareció que era la mejor definición de lo que yo estaba haciendo, dicho desde la experiencia de un alumno.” (E8-PSIC)*

El que se las considere metodologías que modifican tanto la intervención profesional y como la vida misma, al evaluar su efectividad y el impacto en los procesos de cambio de las personas, explica el por qué estas docentes ponen tanto empeño en generar espacios en la educación superior, atravesando todas las resistencias y conflictos que ello suponga.

*“Yo, como terapeuta (psicoanalista), todavía tengo el ícono del diván, ya nadie se da cuenta... yo venía de una **formación muy conservadora, muy ortodoxa psicoanalítica y el Psicodrama me cambió la vida, porque me hizo levantar del diván, me hizo levantar del diván a los pacientes... y atravesarlo desde el cuerpo**, y eso yo lo trabajo terapéuticamente, con el respeto de las ganas que tengan de trabajarlo o no, ves que tengo los almohadones (muestra los que están en el piso de su consultorio) porque les hago hacer trabajos psicodramáticos” (E8-PSIC)*

Pero sin dudas, uno de los mayores conflictos es el enfrentarse a los propios miedos de la tarea docente, al ver tanto el impacto que estas metodologías producen tanto en los estudiantes como en el docente mismo.

*“Lo más vivencial que yo sentí haciendo esta formación de equipos interdisciplinarios primero, y en los '90 con trabajadores sociales, lo que más me impactaba es que **tenía miedos**, porque al poner en juego estas técnicas se producían unas cosas... **la gente empezaba a cuestionarse su vida, su manera de ser, su método de trabajo, sus vínculos... Eso me daba unos miedos, el impacto de trabajar corporalmente trabajando con Psicodrama pedagógico, cuando yo no iba a hacer Psicodrama terapéutico... Ese impacto que se produce en nosotros me asustaba, pero después fui amándolo; porque yo tiraba una consigna y la gente ponía el cuerpo rápidamente; no tuve grandes resistencias cada vez que coordinaba...**” (E7-PSIC/BIOD)*

Como explicamos al describir la complejidad del escenario de las prácticas pre-profesionales, con la multiplicidad de actores que intervienen, todos los cuales debemos generar procesos vinculares y de confianza, se nos presenta aquí la vivencia de una de las entrevistadas en su rol de referente institucional. La misma expresa la importancia de la continuidad del proceso entre un grupo y otro:

*“En las primeras llevó más **tiempo de entrega**; con el segundo grupo, al contar con una experiencia previa, con el trabajo final de las chicas, que el primer grupo haya presentado el espacio para la práctica... se deben haber sacado un millón de dudas, las vergüenzas, y quedé maravillada por la entrega.” (E1-SM)*

*“Me quedé sorprendida con las chicas que vinieron el lunes (practicantes de Trabajo Social, en el abordaje Grupal), porque **se soltaron**...!!! Fue una música con bastante **lucha**. Ya de por sí desde que empezaron **se entregaron a jugar, a soltar el cuerpo, a moverse**... y cuando llegó el momento de la lucha a full lucharon, mirada de frente, con juego de diálogo en la lucha... en la primera clase!... **Me conmovió tanta entrega**, me llevó a la reflexión pensando en las practicantes anteriores y en las trabajadoras sociales que participan de los talleres: ¿será ya una predisposición que tiene el T.S. que está en lucha siempre?” (E1-SM)*

Cómo percibimos a los estudiantes?

*“Cuando pensamos en la generación que tenemos de estudiantes vemos que lo que están jerarquizados son los **resultados finales**. Los procesos no se valoran.” (E2-PSIC)*

La persistencia a pesar de los ‘palos en la rueda’.

*“Yo creo que en aquel entonces me dediqué al **desafío** cuando empecé con esto, a pesar de las cosas que me decían: ‘vos tenés un curro’, refiriéndose –tanto colegas trabajadores sociales como otras disciplinas- a que tenía la posibilidad de hacer cosas fuera del hospital, etc... Siempre quise y amé ser maestra pero no pude serlo, por cambio en la política educativa del ’55 que saca el examen de ingreso y entraban los acomodados. Pensé que nunca me iba a dedicar a la docencia; como no era maestra nunca iba a ser titular trabajando en equipos de escuelas; entonces no me convenía y me dediqué a la Salud. Empiezo a dar clases en el hospital, en Pediatría; y cuando me vieron los médicos cómo me gustaba enseñar me llevaron a la cátedra de Pediatría del Hospital Salaberry como docente ayudante de trabajos prácticos. Después fui a otras materias de la Facultad de Medicina; fui Jefa de TTPP de Salud Pública, y diplomada en Salud Pública... Siempre **fui muy intuitiva, y no lo decía**, me lo guardaba porque lo científico era..., hasta que en el ’85 vinieron dos profesionales de primera de la Red de profesionales de Nicaragua-Méjico-Cuba, que se habían ido del país en momentos terribles y volvieron, Nora Stolkiner y Nora Elichiry (psicólogas). Eran unas teóricas brillantes pero les faltaba esto otro; entonces me llevaban a la Fac. de Psicología a capacitar a los docentes en estas técnicas. Y **ellas me aprobaron** diciendo ‘cómo no vas a decir que sos intuitiva? si vos todo lo intuitivo lo hacés desde la práctica, y desde la práctica vas a la teoría para construir nuevos conocimientos.’ Y dije ‘así era?’, entonces fui para adelante.”*

Mientras dialogamos con la misma facilitadora, le cuento que en esa segunda experiencia, como parte del proceso de investigación y del aprendizaje de la cátedra, opté por probar con un perfil diferente de estudiantes. Un perfil más definido en la orientación del Sistema Milderman, con un marcado interés (fuera de la disponibilidad

horaria y de las otras variables presentes en la selección del centro de práctica). En este caso las dos alumnas lo habían elegido y una de ellas casi pidiendo por favor, contemplando dentro de sus argumentos su intención de investigar sobre el tema. Le compartía a la referente que realmente baja un montón las ansiedades tener un trabajo previo, antecedentes, comparado con los grupos a los que les toca ir por primera vez y abrir un espacio de prácticas, además no convencional. Nosotros valoramos mucho esa valentía y las rupturas que se disponen a generar las estudiantes, son realmente **rupturas epistemológicas**. Hay situaciones que queremos evitarles y evitarnos... Es tan poco el tiempo en un cuatrimestre que hay que generar las mayores condiciones de viabilidad y de cuidado posibles” (yo en E1-SM)

*“Me emociona qué selección tan conciente que hacen ustedes en las prácticas en general (...) Yo quiero ver más **conexiones**, más que **entre ambas disciplinas**, conexiones desde el léxico; pero no el que surge de lo mental, sino el que nos permita entendernos mejor” (E1-SM)*

Para culminar este ítem, respecto a las experiencias de aplicación de las tres metodologías en el ámbito de la Educación Superior desde la vivencia, voy a exponer una de mis vivencias como investigadora y tesista. La escena transcurre en el consultorio de quien fuera mi formadora en Psicodrama (E8-PSIC). Presento el siguiente diálogo, poniendo como ejemplo y desnudando (en términos de la percepción corporal de la vivencia) la subjetividad presente, absolutamente presente en este proceso de investigación:

Yo: *“pensando en nuestras materias en la universidad, en un cuatrimestre como tenemos nosotros, que como yo tengo dos materias a cargo los suelo tener dos cuatrimestres seguidos, y en el nivel de las **prácticas pre-profesionales**, donde salen a campo...”*

Ella: *“¡qué lindo!, pero ahí está **óptimo para aplicar el psicodrama...**”*

Yo: *“...claro, por eso necesito investigar sobre la vivencia; porque **todo lo que aprendo lo aplico...; (y agrego) en todo lo que me siento segura, obviamente...**” (¡estaba ante mi profesora, experta en la materia!... ¿acaso tenía miedo que me tome lección? ¿Qué mecanismo defensivo se habrá activado durante la propia entrevista?)*

Ella: *“Bueno, pero también **podés aplicar en aquello que no te sientas segura, cómo no?...**”*

Yo: *(sintiéndome absolutamente en falta) “Sí, claro, es algo que ya vendré a **supervisar...**” (es más, me justifiqué por no haberme supervisado con ella debido a la*

distancia, pero le aclaré que sí me había supervisado con otras colegas... ante lo cual me cuenta cómo hace para supervisar por Skype)

Resonancia: ¿podemos habilitarnos como docentes a aplicar herramientas incluso aunque no nos sintamos del todo seguros?

3.4 Descripción de las innovaciones destacadas por las entrevistadas

Entendiendo ‘innovación’ como la generación de un cambio profundo, distintos extractos de los discursos nos permitirán advertir de qué maneras y a través de qué ideas estas metodologías colaboran en transformar. Serán identificadas con guiones (-) seguidas de los discursos relacionados.

-Provocación, inspiración, invitación, a problematizar nuestras propias representaciones

-Poner atención en el cuerpo

*“Provocación, inspiración, invitación... Siempre hay una muy buena recepción, casi un alivio (...) Creo que aporta a la integración de diferentes aspectos que hacen al aprendizaje, que muchas veces otras propuestas no incluyen. Yo creo que el problema es acerca de nuestra **representación** y en los modos en los cuales hoy conocemos la experiencia de aprendizaje, yo me problematizo eso. Y trabajar de esta manera es (atender a) aquello que siempre está... esta cuestión de poner el cuerpo. ¿Ahora empezamos a poner el cuerpo? Lo que hago en las introducciones es decir que siempre ponemos el cuerpo, que ahora vamos a poner la **atención en el cuerpo**” (E3-PSIC)*

-Seriedad de las propuestas desde las prácticas

-Posibilidad de transferencia a otras disciplinas

-Impacto en las estudiantes

-Impacto en los grupos con los que se desarrollan las prácticas

-Importancia del vínculo afectivo

-Gestar redes entre las universidades y estas metodologías, que tienen mayor desarrollo en el ámbito privado

-Progresividad en la generación de condiciones de confianza para el proceso de toma de decisiones

*“Yo siento que esto se está **encarando de un modo serio**, para que en cada paso sea un proceso profesional que acerque a prácticas profesionales de ambas disciplinas, y que*

sea también **ejemplo para otras disciplinas**; entonces yo estoy fascinada porque se ha puesto mucho de todas las partes para eso y lo veo concreto. Y veo también el **impacto** que hubo en los participantes de los grupos de acá: el **vínculo afectivo** que se gestó, y el entusiasmo en que se empiecen a gestar estos puentes, sobre todo en las que están haciendo el instructorado. Sabemos que si empezamos a **gestar redes con universidades** se puede realmente llegar a las masas de gente. Es el entusiasmo de que no quede en lo oculto, en lo elitista, en los elegidos e iluminados... Este año **yo estuve más abierta** también a ese vínculo e intercambio con el grupo, y permití incluso que las practicantes realicen todo un taller y elaboración con el grupo; que podamos construir con el grupo de qué se trata el puente entre ambas disciplinas.” (E1-SM)

-Cambios en lo comunicacional. Se incorpora el sentir.

“Lo que vas empezando a escribir en las crónicas son los cambios en **lo comunicacional**; ya no se habla más con términos desde el pensar, se incorpora el sentir. Esto empieza a quitar como una máscara a la persona que se expone a este tipo de técnicas, y empieza a aparecer el **‘yo siento’**... **el ubicarse en un presente**” (E2-PSIC)

-Se diluye la tendencia hacia verbalizar la **acción**. “el yo haría o habría que hacer tal cosa...” (E2-PSIC)

-Se bajan las resistencias

-Entrar en tarea más rápido

-Percibir que entran en un espacio de la formación universitaria diferenciado, que los despierta

-Aparece el enojo, la molestia, por todo lo que se invita a deconstruir, incluyendo el momento vivencial en el trabajo áulico

“Otro indicador es empezar a **bajar las resistencias, entran en tarea mucho más rápido**... El no querer que los grupos se terminen. El sentir que entran en un **espacio de la formación universitaria diferenciado**... que los **despierta**; te dicen ‘en la materia de la tarde nos dormimos’... Hay una provocación a que les den más, el espíritu investigativo, el curiosear; también aparece el enojo, la **molestia a todo lo que se invita a deconstruir**: ‘¿cómo hago la raya?’.” (E2-PSIC)

“En el **taller** hay tres momentos: el **vivencial**, el de la reflexión, y el de la conceptualización. Donde se producía realmente ese quiebre (como espacio vacío, como una ruptura, un movimiento) era el momento vivencial. Con diferentes técnicas hacíamos como que éramos otros, pero éramos nosotros mismos representándonos, por medio del juego, por medio de algún objeto, por medio de cómo nos presentaba el otro. Es muy fuerte cuando te presenta un compañero, **las técnicas que actúan en espejo** son sumamente valiosas, y la persona ve ‘esto es lo que yo muestro de mí’, eso es un primer quiebre.” (E2-PSIC)

-Nuevas conceptualizaciones producto de la vivencia y los contenidos de las materias

*“En virtud a los **contenidos**, puede pasar que en el momento de la **vivencia** aparecen unas cosas y en el momento de la **conceptualización** empiezan a aparecer palabras, como símbolos, de algo que no se jugó y que no se actuó con el cuerpo. Entonces empieza esa acción y contracción que hace que puedan lograr una excelente **síntesis**... y armar una **nueva conceptualización**” (E2-PSIC)*

-Que los estudiantes (y docentes) puedan encontrarse con el conocimiento vital, con la perspectiva biocéntrica

-Integrar las fragmentaciones

*“La innovación que aporta esta herramienta es fundamental. Necesitamos realmente partir de estos cuerpos enyesados que encontramos en las aulas universitarias; cuerpos que ya había descrito muy bien Foucault en Vigilar y Castigar; son cuerpos domesticados, cuerpos que se hicieron dóciles para poder ser sometidos. En la educación superior como último tramo formal de los alumnos, este espacio posibilita que se encuentren con el **conocimiento vital**. Cuando hablamos de Biodanza hablamos de perspectiva biocéntrica, centrada en la vida, el conocimiento no es una letra muerta, **el conocimiento es vida**. Estamos vivos por conocimiento... nosotros recurrimos a nuestros **instintos** y nuestras **emociones** que son los que nos mantienen vivos. Junto con las elucubraciones que hacemos de la **razón**, aunque muchas veces fragmentados, eso es lo que nos pone a veces en situaciones de muerte, tanto personal como institucional; y este sistema ha venido justamente para **integrar esas fragmentaciones**. Integrar lo que sentimos con lo que pensamos y con lo que hacemos.” (CAF1-BIOD)*

-Modificación en el plano existencial

*“Como que hay una **modificación existencial**, entonces después se convierte en un modo de mirar la vida. (Como profesional) desde el primer momento tenía **necesidad de compartirlo** con la gente con la que yo estaba trabajando” (E4-BIOD)*

-Incorporar el disfrute en el proceso de aprendizaje

*“Si no hay disfrute no hay aprendizaje... Yo que he tenido serios problemas de odio con las matemáticas, odio que tenga que ver con lo **relacional** con estos personajes que **no enseñaban**, a pesar de que ellos decían que sí; nunca me pude amigar y me quedó un **obstáculo** importante... se ve que la lastimadura fue importante. Me importa que se vayan con una sensación de algo agradable; aunque hay sentimientos dolorosos que hay que aceptar y hay que trabajar” (E5-PSIC)*

-Trabajo con procesos inductivos

-Incentivar el protagonismo al alumno, potenciar su luz propia, confiar en él/ella

-Trabajar en el terreno de la incertidumbre, desde una idea-acción

Parecería haber una esencia en el sistema que perdura a lo largo de los años. *“Ojalá sea así, que no se tergiverse. Por la respuesta que tengo de los alumnos, tanto de esta institución terciaria como en el privado, en las otras disciplinas en general son conductistas, y **nosotros no trabajamos por inducción sino por inducción**. Eso es un **paradigma muy novedoso**, que no creo que sea necesario cambiarlo, sino al contrario, implantarlo en la sociedad. Porque generalmente no se trabaja en forma de inducción, no se trabaja desde una **confianza absoluta** en que **el poder lo tiene el alumno en sí mismo**. Lo que nosotros necesitamos hacer es darle la **posibilidad de que él encuentre en sí mismo su potencia**. El Sistema Milderman no te dice lo que tenés que hacer, te pone una consigna, que es la consigna del ritmo, pero cada uno de nosotros nos movemos en ese ritmo con una modalidad diferente, y descubrimos a partir de nosotros mismos. Nadie te dice el **objetivo** que tenemos que lograr, nadie te dice **cómo** lo tenemos que lograr. No creo que haya otras asignaturas que trabajen con tal fuerza la **confianza en el ser humano** para trabajar en forma inductiva. En general todavía la **sociedad es muy conductista**.” (E6-SM)*

-Generar los espacios de elaboración

*“Cuando el alumno hace el **insight**^{vi}, ahí se produce el aprendizaje. O sea, ¿por qué utilizo este tipo de herramientas en la docencia? Cuando era autodidacta inventaba juegos, después fui aprendiendo el Psicodrama, después la Biodanza, y esto aplicado a los grupos y a la carrera de Trabajo Social en estudiantes, vos te das cuenta del proceso de aprendizaje cuando hacés el **sharing**, que es la ronda en donde cada alumno ‘dice’ de acuerdo a la vivencia.” (E7-PSIC/BIOD)*

-Considerar la metacognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje

*“Para mí los **espacios metacognitivos**^{vii}; los espacios **con un día y una hora para trabajar**... (E7-PSIC/BIOD)*

-Que el docente se anime a explorar su propio mundo interno

En ocasiones yo misma les planteo a mis alumnos: Si yo no toco mi mundo interno, con qué autoridad pretendo meterme en el mundo del otro... Muchas veces se observa la expectativa, y hasta cierta arrogancia, al pretender que el otro diga todo sobre su vida, y cuando le pedís al futuro Trabajador Social (y como vimos pasa en otras disciplinas) que se exprese, que se abra, ahí se cierra.

*“Yo tuve un hogar de puro amor; mi mamá con 4° grado me explicó sobre la sexualidad abiertamente, entonces cuando hacés talleres sobre ese tema, yo siempre dije que **tenés que haber trabajado tu propia sexualidad (...)** siempre digo: **primero para adentro y luego para afuera**. Yo tenía una compañera que era muy rígida, porque tenía una **educación distinta**” (E7-PSIC/BIOD)*

-Aptitudes de cada docente que inducen el trabajo. -Reconocer los dones

*“Ahí yo creo que hay un **don** en montones de docentes, de cómo **inducir** al trabajo, del tipo de **voz** que usás, cómo los vas **siguiendo a cada uno**, porque yo voy y **toco**, viste?... una toquetona soy (risas); cuando veo que está muy muy... **me acerco** y le pongo la **mano en la cabeza, o en el hombro**, y **que me hable a mí sola**. Siempre se lo agradecí a Dios porque creo que ese es un don que me dio; y hay otras personas que también tienen estos dones.” (E7-PSIC/BIOD)*

Considerando tantos años -32- de experiencia en el desarrollo y enseñanza del Sistema Milderman, la diferencia que advierte una de las facilitadoras entrevistadas con la formación que ella misma recibió es *“la **maestría de Susana Milderman**, que yo no la tengo; esa es una diferencia muy grande; ella **lograba hacer salir de nosotros cosas insospechadas de nosotros mismos**; yo lo logro pero no sé si en la medida en la que lo lograba ella. Yo **no presento modificaciones al método Milderman**, soy bastante **fiel**.” (E6-SM)*

-Involucrarse emocionalmente sosteniendo la distancia operativa

*“A mí me preguntan ‘¿cómo te diste cuenta que José era el que necesitaba ayuda?’ y es algo interno, de **percepción emocional**... Digamos, **yo no me quedo afuera**, si bien sostengo una **distancia operativa** para trabajar, **me involucro emocionalmente** (...) Siempre los alumnos me dicen ‘en la materia tal dicen que no tenemos que involucrarnos’; yo les digo ‘**hay que involucrarse, pero con distancia operativa**’.” (E7-PSIC/BIOD)*

Estas palabras me hicieron generar la siguiente reflexión: en nombre de la distancia óptima se hacen estragos... se la usa como excusa para evitar la aproximación y el involucramiento. La decisión personal y profesional de ‘no involucrarse’ impactará directamente en la forma de observar y comprender la realidad.

-Hay nuevo saber y hacer que permanecen en el tiempo y en la vida cotidiana

*“Cuando uno empezó con un proceso a través de Biodanza, **ya no abraza, no saluda de la misma manera**, es un abrazo con tutti.” (E7-PSIC/BIOD)*

*“Del Sistema Milderman tomé muchas cosas que me siguen sirviendo para mi vida, para la postura corporal, los pies en el suelo... Ahora estoy usando de nuevo, empiezo todas las clases con **pisar bien, respirar**, y **ver qué sienten cambiando el ritmo de respiración**; es un **corte total con el ritmo del afuera**. El **role playing pedagógico**: juego de roles, el cambio de roles, es infinito, en cualquier contexto. Para mí el cambio de roles es fundamental, pero completo eh!; porque acá en la facultad se usa todo el tiempo pero incompleto, no, **completo, soliloquio**, si hace falta un **espejo**, todas esas técnicas... **No lo hacen completo** (los docentes) porque **no lo saben**; vos sos mamá, yo soy hija, y a veces ni qué sentiste...” (E5-PSIC)*

-Pasar los conceptos por el cuerpo (cuerpo vibrátil), vivenciarlos

El Psicodrama en el ámbito educativo, como herramienta pedagógica, promueve *“esto de poder vivenciar a través del cuerpo; que el concepto sea pasado, tramitado desde el cuerpo, no anatómico, sino desde el concepto de cuerpo vibrátil, en el sentido de lo afectivo, lo sensorial... integrando el pensamiento, sería lo racional con lo emocional. Y cuando se puede integrar el aprendizaje queda inscripto en el cuerpo.”*

-Superación del enciclopedismo

“Es decir, no quise ser repetidora, ni generar desde la enseñanza a los alumnos que sean repetidores. Que puedan ejercer desde la vivencia corporal, es que puedan relacionar lo que están estudiando con lo que les pasa por el cuerpo” (E8-PSIC)

-Promover la curiosidad

-Promover la expresión

-Redescubrir (o crear) la pasión en el proceso de aprendizaje

“Rolando Toro, creador de Biodanza, es un gran crítico de la educación tradicional y tecnicista. Recordemos que previo a ser psicólogo y profesor de psicología fue maestro de escuela. Maestro que hacía aprender a los niños en interacción con el ambiente, que los llevaba fuera del aula. Esta visión fue llevada a biodanza. Una apuesta a la integración humana, a la superación de las disociaciones clásicas de nuestros esquemas de representación (cuerpo-mente/naturaleza-cultura/individuo-sociedad). Biodanza en educación superior puede colaborar a la superación del enciclopedismo, a los procesos de autonomía en el aprendizaje, a la curiosidad y expresión.

Biodanza, en su concepción original, supone una colaboración a ese amplio proyecto de nuevas formas de vivir: más igualitarias, libres y felices.

Rolando Toro centró su modelo conceptual en la noción de vivencia acuñada por la fenomenología alemana. Para él, es en el “instante vivido de un mundo vivido”, en palabras de Dilthey (1978), donde se asienta el gran poder transformador de la existencia. A diferencia del modelo cartesiano, no es desde el acto reflexivo solipsista que podemos acceder a una verdadera capacidad de comprensión y transformación del mundo sino a través de la relación sensible, del alborozo y el enamoramiento pasional, de la actividad práctica, la experiencia y la acción directa.” (CAF2-BIOD)

-Reencontrarse con la sensación de libertar

“La posibilidad de estar con otros en un espacio cuidado, sin amenazas. Generalmente hay miedo al ridículo, (y se aclara) acá no hay que saber bailar, no hay que hacer una coreografía ni venimos a hacer determinados movimientos, ni hay alguien que te va a calificar, o un profesor que te va a decir ‘movete de esta manera...’, eso no existe en Biodanza. La persona desenvuelve su movimiento como puede, como va queriendo; nosotros vamos mostrando y cada persona hace su proceso... La gente

encuentra eso como una **novedad** porque en general estamos acostumbrados a que alguien te diga: 'está mal esto, ponete así que te va a salir mejor'." (E4-BIOD)

-Jugar con los conceptos

"También tuve la **experiencia**, que fue muy **breve** pero fue muy **interesante**, con una amiga mía profesora de Letras, que tenía que enseñar Semiología Teatral; ella daba la parte teórica y combinamos e ideé el **cuadro sinóptico viviente** y el **mazo de cartas** donde **jugábamos con los conceptos**. Es la posibilidad de utilizar juegos y **consignas creativas, dinámicas**, con el propósito de transmitir ese concepto, o ese contenido... (E8-PSIC)

En el caso de las **docentes** entrevistadas, cuyo desempeño se viene desarrollando en las dos materias de prácticas que dieron origen a esta investigación, han hecho referencia a las innovaciones que aportan dos de las tres herramientas: Psicodrama y Sistema Milderman, ya que aún no se ha aplicado Biodanza en las mismas.

En el caso del Psicodrama, las docentes comentan que las innovaciones son:

- La metodología contribuye a trabajar sobre el impacto de la vivencia
- Aligera procesos
- El entendimiento y visibilización de las implicancias de lo que acontece, como un condicionante directo en la persona y la intervención
- Hay una apropiación diferente del aprendizaje
- Hace que se exprese todo aquello que con la razón no se pudo analizar, no se pudo hablar
- Hace que surja la emoción, y creo que eso es tan importante, escuchar que dicen las emociones de ellos a través de las experiencias de práctica
- Se involucran todas las dimensiones del ser
- Se recuperan (despiertan) saberes olvidados (dormidos)

"El aporte es que se integra todo eso que estaba dejado de lado en la educación mecánica, post revolución industrial, que es la máquina y que es sólo la mente; ahí fue dejado de lado **el cuerpo, el sentimiento, la emoción, lo espiritual**; entonces el Sistema Milderman da herramientas metodológicas para retomar ese saber desde el **descubrimiento**; un saber que puede ir **modificándose** a medida que vamos evolucionando." (E1-SM)

En educación es necesario trabajar con todas las dimensiones del Ser “*porque coincido con la cosmovisión de esta disciplina, que somos seres en un cuerpo físico, con una mente, con sentimientos y emociones; entonces es **buscar metodologías que reajusten ese paradigma** y ya dentro de la educación hoy en día **tenemos espacios para lo que es lo vivencial y corporal en cada nivel de educación.**” “Trabajé un año de voluntariado en una fundación, en un jardín maternal, donde trabajé con bebés; es impresionante cómo los bebés reaccionan ante las diferentes músicas y los centros energéticos; ahí corroboré lo que había estudiado, sin ningún condicionamiento cultural. Estaba media hora en cada salita, el día que hacíamos movimiento y luego pintura, las tres salas elegían el mismo color, amarillo y violeta, de cajones llenos de todos los colores, o sea que vibratoriamente ellos se conectaron.” (E1-SM)*

-Recuperar las resonancias a partir de la situación mostrada en la escena

“*El Ser es la suma y más de la dimensión física, mental, emocional, espiritual, energética que se ponen en juego en el momento de la utilización de la herramienta. Cada actor (refiriéndose a su experiencia en Psicodrama) se conectará de acuerdo a su historia, a su vida, es decir a su particularidad. Tomará lo que le ‘suene’ en su interior y de esta manera el aprendizaje será un **aprendizaje ‘calificado’.**” (CAD3)*

-Todo movimiento conciente adquiere sentido e impacta en la vida cotidiana

“*Biodanza trabaja con el ser **humano integral**, como una unidad... no se lo imagina con un cuerpo por un lado, con las emociones por otro. Entonces, cualquier movimiento, por más ínfimo que sea es un **movimiento de sentido**, que va a **impactar en su cotidiano.**” (E4-BIOD)*

-Se va incluyendo cada vez más la dimensión espiritual y energética, diferenciada de la religión y el pensamiento mágico.

“*Hay técnicas con las que se juegan todas estas dimensiones... por ahí no pusimos como indicador en esa época **lo espiritual**. Lo espiritual estaba muy relacionado a lo religioso; y una cosa es lo espiritual y otra cosa es la religiosidad. Y nosotras no estábamos a la altura; yo recién ahora puedo diferenciarlo.” (E2-PSIC)*

“*En cuanto a lo energético, hablábamos de **TELÉ**, que es esa energía que se puede dar para la creación o para la expulsión de los miembros (de un grupo). Incluso se hablaba de telé positiva y telé negativa... Hoy aparecen cosas (teorías) que no manejábamos en ese entonces.” (E2-PSIC)*

-Confianza, horizontalidad y encuadre

“*Las **emociones** eran manifestadas, desde la **confianza y la horizontalidad**; siempre desde un **encuadre**. Pasan los años y los exalumnos que me encuentro se siguen acordando de tal o cual técnica.” (E2-PSIC)*

-Cambia el lugar desde el cual percibimos la realidad, entonces cambia la realidad

*“Se integran diferentes dimensiones de los procesos como la cuestión de lo social y lo individual; lo corporal, lo emocional y las estructuras cognitivas; lo espacial y visual de las experiencias. O sea, **cambia el lugar desde el cual percibimos la realidad, entonces cambia la realidad**” (E3-PSIC)*

-Importancia de la alfabetización emocional

*(En el proceso de aprendizaje) el mayor aporte de las múltiples herramientas psicodramáticas “es lo **vivencial, poner el cuerpo**, en el mejor estilo Tonucci te diría de ir a la escuela con el cuerpo. Psicodrama es una estupenda teoría y técnica, creo que **se conocen más las técnicas que la teoría del psicodrama, pero para mí el aporte fundamental es el cuerpo y lo que pasa a nivel corporal con las emociones. Hace 22 años que escribí un artículo sobre la Afabetización emocional, la inclusión de las emociones, no disociarlas, no dicotomizarlas, y lo que queda operando... los cambios que permite, para mí son también devoluciones de alumnos: “a partir de eso yo pude...”**. (E5-PSIC)*

*“Tanto el Psicodrama como la Biodanza, ambas están poniendo el **cuerpo, el sentir, el pensar y la acción en el proceso de aprendizaje.**” (E7-PSIC/BIOD)*

-Observación de las contradicciones entre el discurso y la expresión corporal

Una particularidad de las ciencias sociales, a diferencia de las artes, es que hace mucho uso del discurso, a través de la palabra. Parecería que a veces se le presenta como un riesgo el trabajar con el cuerpo, que tanto devela. *“Sí, porque el cuerpo habla mucho más que lo que puedan decir las palabras, **el cuerpo expresa y no hay falsedad en ello. Entonces uno puede encontrar si hay veracidad o no en el discurso de una persona si observa su cuerpo, y ver si hay contradicciones entre lo que dice y lo que su cuerpo está expresando.** (E6-SM)*

-Trabajar el ‘entre’, entre los cuerpos vibrátiles, entre los cuerpos y el entorno

*“A mí me gusta hablar del **cuerpo vibrátil**, porque tienen que ver con un cuerpo que vibra desde las **intensidades** y desde los **afectos**. Nosotros nos guiamos mucho por el filósofo Spinoza, que lo tomó Deleuze, y habla de los **afectos tristes** que son los que reducen la potencia, y los **afectos alegres** son los aumentan la potencia. Y eso se da en el **‘entre’** en las personas, o en los lugares, en todo tipo de vínculos o de espacio. El concepto de ‘el entre’: lo que produce un cuerpo cuando se hace con otro cuerpo. En ese sentido me gusta el concepto de cuerpo vibrátil, que no es mía...” (E8-PSIC)*

-El movimiento potencia los cuerpos

Casto y Farina (2015), desde el campo de la educación corporal, nos invitan a pensar la experiencia desde un cuerpo inmanente, singular y encarnado; y a su vez clarifican algunas nociones conceptuales. Dicen: *“la idea de un **cuerpo de la experiencia** se erige desde la noción de “cuerpo somático” planteado por Hanna (Hanna, 1976) “como **cuerpo vivo que tiene la capacidad de ser consciente de sí, de su interacción con el***

entorno y de actuar intencionalmente en él. A la vez, incorpora la idea de “cuerpo vibrátil” de Rolnik (Guattari y Rolnik, 2005) que manifiesta “la potencia de ser afectado por las vibraciones de la realidad en cuanto campo de fuerzas y no en cuanto forma”. Aquí se da el encuentro del “campo magnético” de Deleuze, y el “cuerpo vibrátil” de Rolnik, en lo que tienen de capacidad intensiva... Desde el punto de vista de la Educación Corporal, es que un cuerpo de la experiencia convoca su potencia en el movimiento para ayudarnos a formar o transformar nuestra propia sensibilidad a partir de las experiencias vividas, de un acontecimiento que desautoriza el mí mismo, a observarme a ese mí mismo para reconstituirme de otro modo, más allá de lo que he sido y como soporte de posturas políticas y éticas.” (E8-PSIC)

-Considerar la potencia (positiva o negativa) del ‘cuerpo grupal’ y del ‘clima grupal’.

Cuando pregunto si en términos de vibración se puede hablar de un ‘cuerpo grupal’ a una de las facilitadoras, responde: *“Sí, si sí. Yo no investigué en eso en realidad, pero hay gente –incluso del psicodrama; hay uno que decía que los accidentes no se producían por el cuerpo grupal que se armaba; en otros se producía por un cuerpo fragmentado que había... En la película ‘Relatos salvajes’ es un ‘entre’ de una máquina por ejemplo; nosotros hablamos de ‘máquina’. A veces un grupo tiene un cuerpo absolutamente destructivo o autodestructivo; hay grupos que por alguna persona en particular, o por algo que circula vos ves que se disuelven, o que se arma un quilombo bárbaro... (E8-PSIC)*

Esto nos lleva a pensar en que hay que trabajar mucho con el clima grupal.

-Escuchar y aceptar las resistencias, no juzgar.

“Resistencias siempre hay... (consisten en) la incredulidad. No se cree que dejando hacer al cuerpo uno pueda conectar con el ser.” (E6-SM)

Ahora bien, ¿Es realmente posible generar rupturas en cuanto a esa incredulidad, esas resistencias, al tratar por ejemplo de hacer ese proceso en un cuatrimestre?

“Si uno tiene fe en que el alumno puede descubrirse, y si uno actúa con una capacidad de compasión y de paciencia con el otro, esas resistencias se vencen, no queriendo convencerlo sino siguiendo la acción hasta que el alumno despierta. A mí hasta ahora, en general, no me ha pasado que alguien se haya enconado durante todo un año; siempre, en algún momento, la persona entra en el trabajo; si es que uno logra vencer a un personaje de crítica que uno tiene hacia el alumno que no acepta la propuesta.

Si uno deja de lado ese personaje de crítica hacia el alumno, lo cual es un **personaje de no amor**, uno puede lograr que la resistencia caiga”. (E6-SM)

-La re-educación afectiva, en un proceso continuo de construcción-deconstrucción subjetiva que permite la práctica

-Reelaboración no-dualista de la conciencia

*“Biodanza trabaja buscando facilitar vivencias integradoras, por lo tanto su objetivo es la **totalidad de las dimensiones de lo humano**. Sin embargo es indudable que hay un **acento en la re-educación afectiva, en un proceso continuo de construcción-deconstrucción subjetiva** que permite la práctica. La concepción original de Toro supone una **reelaboración no-dualista de la conciencia** y no su contraposición al mundo emocional. En primer lugar, porque es **imposible concebir, en la genética subjetiva, la constitución de contenido consciente-reflexivo sin la participación del entramado afectivo**. En segundo lugar, porque toda actividad práctica es una actividad consciente, e incluso el apasionamiento, la ternura, el abrazo o la caricia, requieren de la movilización subjetiva de elementos simbólicos. Sin embargo, el reconocimiento de lo consciente en toda actividad humana no supone aceptar que existe un proceso lógico-reflexivo en cada acto, sino un amplio abanico de niveles de lo consciente que se manifiesta en la práctica. La noción de vivencia, en este aspecto, permite dar cuenta de la dialéctica yo-mundo sin limitarnos a una concepción dualista de los procesos subjetivos involucrados ni a la imagen de un sujeto pasivo que es moldeado por un mundo pre-existente.” (CAF2-BIOD)*

-Poder estar “presentes” habitándonos con mayor coherencia en el sentir–pensar–actuar

-Actitud empática, de mayor disposición a la escucha, de colaboración en los procesos grupales de aprendizaje

Particularizando en **el cuerpo y las emociones** en cuanto a las herramientas didácticas que dicha herramienta aporta o permitiría crear, *“considero que Biodanza aporta un nivel de integración mayor. Un poder estar “presentes” habitándonos con mayor coherencia en el Sentir –pensar-actuar. Esto trae aparejados beneficios para los profesionales de la Educación ya que se genera una **actitud empática, de mayor disposición a la escucha, de colaboración en los procesos grupales de aprendizaje**. Más que una determinada herramienta creo que **ayuda a la cualidad en sí del clima para el aprendizaje**. Si queremos crear herramientas didácticas específicas ya estaríamos hablando de Educación Biocéntrica.” (CAF2-BIOD)*

*“En los procesos de aprendizajes no todo es mente, necesitamos incorporar nuestros otros cuerpos que de hecho en la educación tradicional no lo han tenido en cuenta y nos han fragmentado. Creo que si se incorporan dichas técnicas la novedad es que **al integrar todos estos otros cuerpos el aprendizaje es mayor**, porque no lo estamos realizando solo desde la razón, sino que también desde el **sentir, las emociones, el cuerpo físico, espiritual**.” (CAD2)*

Cuando preguntamos a las especialistas: ¿Cuáles serían las **dimensiones del ser** (físico-emocional-espiritual-energético) que el Psicodrama, Biodanza y/o Sistema Milderman permitirían involucrar en el proceso de aprendizaje, notamos que la **dimensión espiritual** no suele aparecer en la primera respuesta, pero sí se la reconoce ante la repregunta.

*“Sí, bueno, no te lo dije, pero esto de que no sea el docente el que ‘te enseñó’ sino que se generó, es ir dándole **caminos**, cause, para mí es muy **espiritual**” (E3-PSIC)*

- Conocer y trabajar con el poder de la música
- Dar lugar a las crisis de las creencias

*“En Biodanza se trabaja la línea de la **trascendencia**... la **música** es poderosísima, (y permite) la reconexión con el todo, el sentimiento de unidad. Saber que sos con el otro, y con el universo. Esa vivencia está más allá de tu creencia religiosa específica. Muchas veces tus **creencias religiosas**, cuando la experiencia de conexión es tan profunda, se ponen en crisis. Y se ponen en jaque todas tus creencias; entonces se dice que hay que dejar que decante, que no hay que hacer cambios inmediatamente, lo mismo que diría cualquier profesional de la salud en un momento de crisis.” (E4-BIOD)*

- Respetar la progresividad de los procesos, para arribar al mundo interno
- Preparar el cuerpo para trabajar conocimiento

*“Yo creo que se involucra todo, pero paulatinamente y en procesos. Me parece que lo primero es poner el **cuerpo** en **funcionamiento, movimiento, acción**... Ahí ya te metés con lo físico, por eso digo ‘preparar el cuerpo para trabajar conocimiento’: relaciones, vínculos...” (E7-PSIC/BIOD)*

*“Lo **físico** se produce **rápido**, dados los ejercicios de **Biodanza** y de **Relajación**. En este momento ves **risas, palabras**, la mente a la que la música va llevando a la **reflexión desde el mundo interno**, y a medida que pasa el **tiempo** se va involucrando más el **sentir emocional**... Si todavía hay integrantes que balbucean, los vamos llevando a mirar para adentro.” (E7-PSIC/BIOD)*

*“Con Biodanza se mete también lo **emocional**, porque vos vas acompañando la **música** con la **palabra**... con el Psicodrama se mete con su **mundo interno**. Me acuerdo de L..., que no tenía papá y yo le pregunté si se había despedido bien, me dijo que no, entonces lo trabajamos con un yo-auxiliar, y largó todo lo que tenía acá (señala garganta); y eso yo también lo trabajé en mi formación de Psicodrama, porque ahí trabajamos todas las*

escenas temidas. Si trabajás tus escenas, también podés comprender lo que le puede estar pasando al otro.” (E7-PSIC/BIOD)

El mundo interno se refiere al campo mental y psicológico, a la espiritualidad?... “Para mí el **mundo interno** tiene que ver con lo **psicológico**, las **experiencias de vida**, **cómo tomó decisiones** esa persona... pero también hay un trabajo con la **espiritualidad**. La gente cree que la espiritualidad es Dios; y la espiritualidad tiene que ver con otras cosas. En ese momento se trabaja eso qué me pasó en el mundo interno, errores, fracasos, pero también cómo llegó a poder **reflexionar** sobre eso; desde qué lugar, y ahí está la espiritualidad...porque **uno no es solamente bio-psico-social**, uno es mil cosas... Si en algo estoy cada vez más feliz y agradecida es por haber ingresado a una **iglesia libre**; soy Protestante, y ser protestante en este mundo te permite la **libertad**; yo no sé lo que es la culpa, y la culpa es de la iglesia católica. (E7-PSIC/BIOD)

El estudio de Flores y Gutierrez (2011) aporta una conceptualización que hecha algo de luz en relación a ese ‘mundo interno’. Acerca del ‘Bienestar Bioenergético-Espiritual’: en la búsqueda de un nuevo paradigma para la integralidad de la medicina, la salud y la sanación, Goswami plantea que “este paradigma debe integrar la física con la psicología y la espiritualidad” (Goswami, 2008, p.31), también nos dice que el nuevo paradigma trata sujetos y objetos, espíritu y materia en pie de igualdad. En un sentido similar Wilber plantea la necesidad de tener en cuenta las tres esferas del conocimiento: el reino racional de la mente, el reino empírico de los sentidos y el reino contemplativo del espíritu (Wilber, 2001). Entonces, teniendo en cuenta lo anterior se integran en una sola categoría lo energético y lo espiritual, ya que las prácticas de bienestar movilizaron y llevaron a los estudiantes a sentir y percibir lo energético en un sentido más sutil facilitando esto la expresión de términos espirituales.

*“Diría que en el **caldeamiento** se va **integrando** lo físico, lo mental y emocional. En la **dramatización** se ve cómo lo **espiritual** está en **cada uno**. Luego de la dramatización el protagonista aclara de qué cosas se dio cuenta y si va a poder modificar su **conducta**. Lo **energético** termina al **final**.” (E7-PSIC/BIOD)*

*“Sí, por supuesto... la **dimensión espiritual**, que yo desde el Psicodrama no lo tengo, tampoco lo tuve con el instructorado de Sistema Milderman. Tengo algunas aproximaciones desde hace un tiempo a través del **Yoga**, y viajes a India que hice, con el tema del Budismo. El psicodrama lo tiene como dimensión, y yo lo exploré desde el psicodrama. (E5-PSIC)*

-El cansancio y aburrimiento se disipan en el movimiento

“Hay afectaciones y modos de estar que se ven transformados, a veces por ahí puede haber cansancio, aburrimiento y eso se disipa.” (E3-PSIC)

En el caso de las **docentes** entrevistadas, manifiestan que todas las dimensiones mencionadas se logran integrar y trabajar tanto a través del Psicodrama como con el Sistema Milderman.

“Creo que todos, el físico a través del cuerpo expresamos, nos movemos, hablamos. Emocional, espiritual y energético van de la mano, el proceso desde esas dimensiones se hace presente. Dejo para lo último el mental, porque creo que también se involucra, siempre la razón esta revoloteando por ahí.” (CAD4)

“Todas son las dimensiones del Ser que se ponen al servicio y manifiestan, se ponen en marcha, a disposición para trabajar. Como facilitadores del proceso de aprendizaje somos los primeros que tenemos que sintonizar en esa disposición. Ya que dicha experiencia está circunscripta en un encuadre metodológico-universitario. Hay un tiempo y un espacio pautado. Los docentes podemos o no ser facilitadores, contamos con la libertad de no participar, compartiendo el motivo. Y es la mayor preocupación como docente contactar a la noche con todas nuestras dimensiones del ser. La actividad docente es una más de los multi-empleos que se realizan y muchas veces son las 21hs el tiempo en el aula que se dispone para el psicodrama y entonces es momento de nosotros sintonizar quizás cuando estamos desintonizados. Si bien sabemos en la planificación cuándo está planificado, a veces resulta inesperado.” (CAD5)

“Pienso que en Psicodrama están involucradas las dimensiones físicas, mentales y emocionales (quizás también energéticas. Dudo la espiritual...pero podría ser también) en Sistema Milderman todas (pero requiere de mayor tiempo que un cuatrimestre para lograr su aprehensión). Creo.” (CAD6)

-Demostrar con ejemplos que la metodología es aplicable a la resolución de cualquier tipo de problemática social (considerando la relevancia de ello en carreras como el Trabajo Social), otorgará sentido a la inclusión de estas herramientas en el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales.

*“Otro caso fue el de un niño que estaba inmerso en una familia de violencia, le pegaban, entonces él llegaba y a los compañeritos de 2 años les pegaba en la cola, y decía las palabras de un adulto golpeador y era muy doloroso ver eso. Las docentes lo separaban y le agarraban rabieta; una docente lo abrazaba y le hacía reiki que era lo único que lo calmaba. Desde movimiento trabajábamos la parte **senestésica**, ritmos muy sencillos adaptados para la edad. Adaptarlo no significa que sean canciones infantiles, se trabaja con todo tipo de músicas pero adaptadas a ese proceso evolutivo. El instructor entra a un nivel de sensibilidad profundo, y eso abre canales a los demás, invita al otro; trabajamos por **inducción no por imitación**; es hacer una propuesta que genere y el otro entra hasta que se suelta y se sigue libre. Entonces este chico captó*

enseguida eso y no me lo olvido más, estiraba, proponía, abría, expresaba libertad; entonces esa experiencia es como una salvación para ese niño, porque ya lo transitó y le va a ayudar a liberarse de esos mecanismos violentos.” (E1-SM)

*“(Con mujeres víctimas de violencias) trabajamos mucho desde el Sistema de Biodanza la **capacidad de afrontabilidad**, la **estima** (...) Cuando lo pienso desde la profesión, como trabajo en temáticas que son muy densas y de estar en contacto con situaciones muy disruptivas todo el tiempo, y que te desorganizan, y que te violentan también, que es super tóxico... una de las cuestiones de la Biodanza es la posibilidad del cuidado propio y del cuidado recíproco. Cuestionamos mucho el tema de los “auto” que están tan de moda: la autoestima, el autocuidado... es mentira que me alcanza con cuidarme sólo a mí mismo, o conocerme a mí misma. En ese sentido, como la Biodanza necesariamente te implica la **vinculación**, muchas veces es a **lo que la gente más le teme**. Se utiliza la **progresividad**, como en otros sistemas también, entonces vamos muy lento desde lo motor hasta ir incorporando la melodía y el contacto con los otros.” (E4-BIOD)*

*“En una institución que trabajaba la temática de **Violencia**, primero supervisaba a los profesionales del equipo, que aparecían un montón de cosas, porque sobre el tema de Violencia, también... todos cuerpos rígidos, que la denuncia de la maestra, que la doctora no sé qué... y había cada historia personal sobre violencia: propia, ajena, abusados, entonces comenzaron a abrirse y a **atravesar la temática por la propia historia**, para poder comprender al otro.” (E8-PSIC)*

Otro asunto que fuimos dialogando con las entrevistadas giró alrededor del siguiente planteo: ¿Cómo hacer para que disminuyan las resistencias ante una propuesta innovadora o alternativa en cuanto a modelo pedagógico? Pues notamos, tal como lo plantea Susana Rivara de Milderman, que los estudiantes por un lado reclaman libertad, pero cuando se propone trabajar libremente hay reacciones diversas, entre ellas el aferrarse a la seguridad del banco. La mayoría son jóvenes, en transición hacia la adultez que implica una formación profesional. ¿Cuál sería la transición para alivianar el impacto de sacarlos del banco?

-La participación de todos para co-construir un proceso ameno

*“En nuestra experiencia fue a través de toda la **red** que se gestó, donde **todos fueron partícipes de esa transición y de hacerlo ameno**. Yo siento que se dispusieron todos mucho, y recuerdo devoluciones muy satisfactorias. No recuerdo que alguno haya quedado muy traumatado... Tal vez hubo preguntas en cuanto a la metodología, y siento que la metodología misma los va preparando. (E1-SM)*

- Saber del grupo con el que se va a trabajar, para plantear una idea-acción

“Bueno, ahí ya sería otro grupo. En aquella experiencia recuerdo que todo lo que se trabajó en el movimiento y el que **ellos eligieran la temática** (La Memoria y La Identidad) posibilitó el diálogo en movimiento. Y no era pavada de temática... En la primera experiencia fueron músicas muy sencillas y el recurso fue la pintura. Lo que hace de transición es **saber del grupo con el que se va a trabajar**, entonces sabíamos que era **un grupo que había demandado** (hacer esta experiencia con Sistema Milderman), no es que vos se lo ofrecías, que ellos elegían flor de temática, que dos compañeras habían hecho la práctica cuatrimestral aquí y lo que hice transicional fue toda la previa del movimiento, muy estratégica; trabajamos tango para posibilitar la lucha posterior y temas previos acerca de la memoria. Hay que saber quiénes y en qué etapa están; eso nos dice la profundidad e intensidad con la que se va a trabajar... Si fuera un grupo de práctica regular te hubiera dicho, no, primero nos vamos conociendo, con músicas para principiantes... o sea, las planificaciones van variando según la **idea- acción** y según el **acompañamiento – contención que se hizo.**” (E1-SM)

-El uso de uno mismo en el proceso de aprendizaje

“Vos te das cuenta qué diferente es **aprender** mediante una dinámica donde vos **te pongas en juego**, vos **te abras y quieras** nutrirte de ese conocimiento...” (E2-PSIC)

-Articular acciones entre la coordinación/dirección de las carreras y los espacios-escuelas que trabajan con metodologías vivenciales, a fin de contribuir en los planes de estudio.

“En todos los espacios donde trabajé siempre tuve practicantes (UNLU), por ejemplo en la temática de Género que de por sí es muy fuerte, entonces había personas que por ahí se sentían afectadas personalmente, por sus propias historias... fortísimo. Nos encontrábamos con personas que venían totalmente sin trabajarse, **sin procesos de autoconocimiento** a todo nivel. Y siempre teníamos la misma charla con la persona que organizaba la carrera: ¿cómo podíamos hacer para **que la gente vaya teniendo como parte de su formación teórica la invitación a entrar en estos procesos más holísticos, siendo los protagonistas...?**” (E4-BIOD)

“Si el Trabajo Social, que es una carrera que trabaja con lo humano y los procesos comunitarios –más que otras disciplinas-, tendría la amplitud para hacer una transformación en eso (estimular procesos de autoconocimiento en los alumnos) sería buenísimo... Parece que los **programas** siempre se arman desde lo **teórico.**” (E4-BIOD)

“Lo más importante en la enseñanza-aprendizaje es que no nos quedamos a un nivel teórico. Biodanza trabaja con la **vivencia**, que es esa **experiencia vivida de mucha intensidad aquí y ahora**. No hay cosa más potente que eso porque es la **conciencia plena**... o sea, volver a las personas a ese estado, que es lo que hemos **perdido por la cultura**, me parece que es ‘la herramienta’. Esto de la **integración** entre lo que estoy **diciendo**, lo que estoy **pensando**, lo que estoy **haciendo**, es una de las **revoluciones de la Biodanza**” (E4-BIOD)

-Animarse a jugar, atravesar el conflicto de considerar al juego infantil, inmaduro, ridículo...

-Concebir al juego como matriz creadora

-Diferencias seriedad de solemnidad

*“Hay que animarse a **juego**, por esto de que los adultos no podemos jugar... y lo disfrutamos de una manera...” (E4-BIOD)*

Un recurso común en los tres sistemas es el JUEGO, frente al cual estos estudiantes adultos muchas veces presentan resistencia por asociarlo al mundo infantil, cuando en el ámbito universitario se insiste en la ‘seriedad’, lo ‘objetivo’, la ‘distancia’. Frente a ello aparece la necesidad de generar **mediaciones para que el juego sea resignificado.**

*“Vos me hacés acordar que hace muchos años me entrevistó una periodista de Clarín, y salió un artículo el día de la madre que lo titulé ‘¿Jugar es cosa de grandes?’, y contaba ahí esto que vos decís, y lo que digo siempre es que cuando entramos a la primaria el juego se torno ya no espontáneo, sino en los recreos, y sistematizado por el deporte, que está muy bien pero **se deja de jugar espontáneamente.** En los grandes está visto como algo **infantil, inmaduro, ridículo.** El **juego** para mí es la **matriz creadora**; cuando un adulto se presenta con dificultades para crear con lo que hay que trabajar es con el juego de su infancia, y con las escenas infantiles. Y en la medida en que **el adulto se conecta con el juego** empieza a **multiplicar** y a **crear**... Cualquier disciplina que trabaje con juego, con cuerpo, tiene que **poder diferenciar seriedad de solemnidad**, porque **lo que nosotros enseñamos es serio pero no es solemne.** Uno puede ser excelente en lo que hace, jugando. Es lo que a mí me sorprende de Canadá, que lo toman con total seriedad.” (E8-PSIC)*

*“Biodanza se aplica teniendo en cuenta los destinatarios a quienes va dirigida, teniendo en cuenta también el contexto institucional. Por lo tanto sí se modula el **tipo de ejercicios, la progresividad**, etc. Obviamente no es lo mismo aplicar biodanza para niños, para jóvenes o para adultos. Y mismo en grupos de adultos se ajusta la práctica según las necesidades-posibilidades de las personas con quien se trabaja. Como no se encuentra de base en su génesis asociado al sistema educativo, no tiene la división clásica por niveles, sin significar esto que no se los tenga en cuenta en lo concreto de la práctica.” (CAF2-BIOD)*

-Generar los espacios y tiempos para el movimiento

Desde la experiencia en las materias Práctica I y Práctica II hemos observado numerosas dificultades para contar con el espacio adecuado en donde poder desarrollar metodologías pedagógicas que requieran desplazamientos y movimiento corporal. A lo

largo de la indagación se evidencia tal obstáculo como un recurrente en todas las aplicaciones en el ámbito de la Educación Superior.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Illesca (y otros, 2015) concerniente a «Explorar factores que inciden en el “uso de uno mismo como habilidad terapéutica”», los estudiantes manifiestan los que favorecen y los que dificultan el desarrollo del Taller de Biodanza. En los primeros, destacan «la música» y la «cohesión grupal», lo que es afín al concepto de inducir vivencias integradoras a través de la música, el canto, el movimiento y situaciones de encuentro de grupos. En los segundos, lo relacionan a **factores de la implementación física y ambiental** donde se lleva a cabo esta actividad.

*“En un Congreso de Sexología, interesantísimo, había **espacio para los talleres** a los que la gente se anotaba. Había unas aulas magnas gigantescas, o algunos lugares enormes, con espacio físico, donde había 20 persona; y el lugar de los talleres donde se trabajaba lo corporal éramos 150 y teníamos un aula de 2x2. Ahí te das cuenta que hay una cabeza que está diciendo: **vamos a poner lo corporal, pero poquito**... una cosita... O, sea, todo el mundo está interesado pero no está lista la cabeza de quienes estaban organizando; pero todo ser humano está ávido de eso, porque lo que les estás dando es devolviendo algo que nos está faltando... Pero abrir los espacios es una **decisión política y económica**” (E4-BIOD)*

Algunos avances desde la física cuántica se asocian a una reconceptualización acerca del ‘tiempo’ (que aún sigue siendo un misterio para la ciencia). Los griegos tenían dos palabras para referirse al tiempo: Cronos y Kairos. La primera se refiere al tiempo cronológico o secuencial, la segunda significa el momento indeterminado donde las cosas especiales suceden. Mientras la naturaleza de cronos es cuantitativa, la de Kairos es cualitativa. Será interesante, entonces, considerar que la aplicación de estas herramientas posibilitan:

-Procesar lo que sucede con relación al tiempo, sistematizar y elaborar entre los participantes

*“Generalmente se pierde la noción del tiempo, no hay noción del **tiempo cronos**”^{viii}; hay una noción del **tiempo kairós**, que está sucediendo, que me hace recuperar la identidad, que existo, vivo, es como la conexión con la **alegría de sentirnos vivos**... **sentirme**. Es muy fuerte para la gente, lo que se produce muchas veces es una **conmoción** frente a eso, y muchas veces la gente llora en Biodanza, se conmueve por el hecho de estar vivos y piensa ‘no puede ser que estemos así, acá’; y la gente empieza a **bajar sus defensas, sus corazas, se van disolviendo progresivamente**.” (E4-BIOD)*

Existen resistencias en ciertas instituciones de educación superior, en las cuales aún no logra instituirse la necesidad de contar con espacios y tiempos diferenciados para este tipo de prácticas pedagógicas. No parece ser el caso de aquellas que se especializan en el campo de las Artes, donde pertenece la entrevistada que nos dice: *“Si hubiera resistencia (de parte de las instituciones), después de 32 años de dar clases, ya me hubieran sacado.” (E6-SM)*

-Analizar críticamente los espacios asignados para el trabajo vivencial

*“La facultad de Medicina fue construida en una época en la que el modelo tradicional estaba con autoridad impuesto; las gradas son hacia arriba y **el escritorio es un armatoste que no se puede mover**, está agarrado... (E7-PSIC/BIOD)*

*“En la experiencia hermosa que tuve en el Posgrado de Psicología Social de la Fac. de Psicología de la Universidad de Barcelona, del 2015 al 2017, el aula es inolvidable... La universidad, UB, así se llama (que es una de las 3 universidades públicas de Barcelona) está arriba de la montaña, escalonada, la de más arriba de todo es la Facultad de Psicología porque es la más bonita, y allá (pone énfasis en el ‘allá’) consideran que el **psicólogo** tiene que estar en las **mejores condiciones para poder asistir al ser humano**. Entonces arriba de todo Psicología, y la combi te lleva o podés hacerlo caminando. Es una montaña verde, con bosques, entonces en la sala tenía una ventana hasta el piso se vía todo el verde de la **montaña**, con los paradores y comedores para los pibes, y del otro lado de la ventana el **Mar Mediterráneo**; entonces **yo daba clases en esas condiciones... divino**” (E8-PSIC)*

-Crear las condiciones de viabilidad para la aplicación de metodologías vivenciales

Cuando destaco, como obstáculo, que en un cuatrimestre resulta poco viable trabajar un proceso grupal con la aplicación regular de este tipo de técnicas, ya que en las materias de las prácticas pre-profesionales son numerosos los contenidos teóricos y metodológicos que hay que abordar, una de las entrevistadas dice:

*“Cada vez que se **finalizaba un módulo**, un tema, ahí iba yo con algún otro psicodramatista del equipo, y entonces **hacíamos como la abrochadura desde las escenas psicodramáticas**, con lo que la gente había aprendido, y era muy interesante eso también.” (E8-PSIC)*

Y cuando planteo que los **contenidos no** los damos **cronológicamente**, sino que se van abordando de acuerdo a lo que vamos observando desde el equipo como necesidad de trabajar, dice e interpreta (ya en tarea de supervisora; ¿en qué momento dejó de ser la entrevistada?): *“no me extraña que los alumnos se resistan... debe tener que ver con algo **contratransferencial**; cuanto más duros, más afectados por la temática deben estar; yo tengo ahora una paciente que es Trabajadora Social, y ha llegado a ser T.S. por todo el recorrido de su historia” (E8-PSIC)*

-Ser concientes como docentes de los mecanismos de transferencia y contratransferencia en nuestro vínculo con los estudiantes

-Amar la metodología que sea que se utilice

*“Voy hablando con vos, y a mí me sirve también, porque digo ‘con esta experiencia que yo tengo ¿qué es lo que me maravilla y **vuelvo a elegir** el Psicodrama como disciplina?’, porque el **Psicodrama** tiene la **ventaja** de que: tiene la **palabra** –porque está incluido en los comentarios, el cierre, la devolución, lo que le pasa a la gente...-; después tiene fundamentalmente la conexión con las **sensaciones** y las **emociones**; se trabaja desde el **cuerpo**, y **con otros**, y podés hacer **escenas de lo propio** que estás enseñando. Cuando yo descubrí eso fue maravilloso, como con las fases de la adolescencia...: ahora sería evocar desde los 9 años, dónde vivían, con quién vivían, que se vayan conectando... (agrego que algunos lo llaman ‘ensimismamiento’ yo lo llamo ‘ensimismamiento’ o ‘ensueño dirigido’; entonces desde ahí les digo ‘no a parecen palabras pero aparecen sonidos’, entonces aparecen los pedos, los eructos... entonces, es maravilloso lo que pasa, porque después decís ‘ahora ya tienen 15 o 16, ya el desarrollaron la sexualidad, al varón se le erecta y puede producir semen, y la mujer puede producir la menstruación; entonces, qué sentimientos aparecen?: el asco, el pudor, la vergüenza, la desfachatez, la soberbia, la canchereada; entonces, no se olvidan más las fases de la adolescencia...” (E8-PSIC)*

-Resignificar los intentos fallidos

La referencia por parte de las entrevistadas a propuestas que no encontraron bases para poder crear la innovación me recuerdan al dicho popular: “cayó en saco roto”.

-El saco roto por asuntos de gestión

*“No había ninguna duda de la avidez de la gente (de contar con Biodanza en el espacio de la Universidad); hasta soñamos con la posibilidad de articular desde la Dirección de Género de la municipalidad donde trabajaba en ese entonces, pero **no hubo manera, ni persona que lo pudiera gestionar.**” (E4-BIOD)*

-El saco roto por prevalencia de otros paradigmas

*“Fui la creadora de los MAP (Módulos de Atención Primaria^{ix}), junto al Dr. Puga creamos toda la metodología, y ahí me hice famosa en todo el país por el tema de los MAP. Como no era una materia obligatoria, **al enseñarles esta manera de trabajar se fascinaban los pibes**, porque después iban a los centros de salud a hacer prácticas... y **después, nunca más en la vida**; eso después en dos años se acabó; los médicos se quedan con la Biología, la Química, todas esas cosas.” (E7-PSIC/BIOD)*

-El saco roto de la estadística

*“Yo tenía una cátedra de Salud Mental de 120 alumnos, una materia anual; de estos alumnos el **10 % quedaban como conmovidos** y que iban a seguir Pediatría o Psiquiatría... tengo algunas experiencias jocosas con eso que te viene después, te impacta muchísimo que al tiempo te encuentres con alumnos y te hablan de la **especialidad que eligieron.**” (E7-PSIC/BIOD)*

-El saco roto por censura política

Vergüenza ajena... la censura en la universidad; no cualquier universidad, mi universidad. Entre la ética y la lucha por los espacios.

*“Yo había tenido una propuesta, que me fue aprobada y después me fue reprobada, de enseñar Psicodrama en la Universidad de La Matanza; presenté todo, y me lo rebotaron porque en ese momento me pidieron que saque la bibliografía de Pavlovsky, porque ideológicamente no querían tenerlo... Tato en esa época estaba propuesto para el MÁS. Entonces yo me negué a sacar la bibliografía de Tato, haciendo una nota y todo, no lo presenté...” Ante mi reacción espasmódica agrega: “sí, yo lo viví, **hubo censura de la bibliografía**...” Entre risas suma: “después cuando yo le comenté a Tato me dice: ‘demasiado leal, la hubieras sacado y después lo dabas; hubieras **ganado el espacio**... ponías otros autores y después lo dabas... pero no me pareció a mí; yo soy bastante rigurosa en eso”. (E8-PSIC)*

En este caso la censura fue política, y hace casi dos décadas atrás. Pero me recuerda que en la actualidad los proyectos de investigación son cuestionados también por la metodología elegida, por la bibliografía que se aporta, aún sin terminar de comprender cuál es el proceso mental que hace el investigador en la integración o discusión de esos aportes y sin dar la posibilidad de confrontar. Es decir, se emite un juicio en base a los prejuicios de quien evalúa, sin permitir desplegar el proceso mismo de investigación.

-Investigación sobre el tipo de conocimiento que se produce en el instante de la vivencia.

Existe ese instante de la vivencia, un tipo de conocimiento que se hace presente, que orienta la toma de decisiones inmediatas o a futuro; que hasta parece un misterio para el mundo académico, pero es un misterio asociado a los miedos y obstáculos autoimpuestos.

“Yo creo que se puede construir teóricamente, lo que pasa es que hay que dedicarse.” (E7-PSIC/BIOD)

Hay una sincronicidad^x, retomando el concepto de Jung, que hace que uno esté justo en ese escenario, en ese ‘aquí y ahora’, con ese o esos otros, y *“también son tus propias vivencias” (E7-PSIC/BIOD)*. El hecho de que se asocien a las propias vivencias del docente podría argumentar la resistencia a explorar en este tipo de paradigmas y de recursos pedagógicos, o incluso la discordancia entre las vivencias del docente y las de los estudiantes.

-Tener en cuenta el perfil profesional al que se apuesta (desde la universidad, desde la carrera, y desde la materia)

*“Todas las materias en las que se trabaja con técnicas participativas se hace en un encuadre que tiene que ver con el perfil profesional, desde la facultad donde estuviéramos. Por ejemplo, es muy clara la **diferencia entre el perfil profesional** que quiere la Universidad de Luján con la Universidad de La Matanza. En una había un **perfil más político y participativo del alumno**; el alumno tenía que ser un actor político social dentro de la comunidad donde estableciera su función. En La Matanza siempre era más un **perfil de técnico, más metodológico-científico**. Igualmente la cátedra tenía su ideología y su impronta, con ese pensar-sentir y actuar que sea coherente del profesional, y las técnicas participativas y el psicodrama iba en función a eso. A que alumnos (y docentes también) entiendan su **incoherencia** en el pensar, sentir y el hacer, lo que siempre estamos autorregulando” (E2-PSIC)*

-Coherencia entre pensar, sentir y actuar

*“En la formación de Trabajo Social hay **lineamientos ideológicos** que pueden estar muy en la cabeza pero no tener que ver con sus vivencias, con su historia familiar, con su estar en el mundo. Podés pensar algo muy lindo, pero **no lo sentís**, entonces cuando **lo actuás** es un mamarracho” (E2-PSIC)*

Observamos en nuestro colectivo profesional que es particularmente difícil trabajar con el cuerpo y resulta paradójico dado el impacto que generan las intervenciones, a nivel emocional, vincular, etc. Y también es curioso que recién en investigaciones de progrados aparezca el cuerpo con mayor presencia. Cómo hacer para trabajar con ese cuerpo entrenado para aquietarse, para sostener una postura, para no emerger. (yo en *E4-BIOD*)

A su vez, observamos una maximización de la dimensión política-ideológica, y parece que todas las luchas pasan por lo mental, por la racionalidad, por los discursos, especialmente en Trabajo Social, y en realidad no se sabe cómo poner el cuerpo.

En un cierre de proceso de práctica en una institución (hospital), que está atravesando un **conflicto político** con el gobierno nacional, la referente decía: “nosotros estamos acá, **luchando** con los **dientes apretados**”, y a mí me hizo ruido eso y pensaba (desde lo aprendido a través del Sistema Milderman: si yo aprieto mandíbulas, cierro los dientes, no hay posibilidad de lucha, de expresión, ni de cambio, se agota la fuerza y se instala el conflicto, a modo de pelea... Eso procesaba internamente, mientras las practicantes estaban muy aliadas y fascinadas con ese pensamiento, porque la lucha política seduce. Intentamos problematizarlo en el aula, porque desde el Sistema Milderman se diría que la lucha implica mucho trabajo de raíz, la fuerza tiene que estar en las piernas, no en las mandíbulas... En el momento no lo pude plantear así, porque no percibí capacidad de escucha por parte de la interlocutora; sólo pude hacer una mención y advertí la resistencia y reafirmación de ‘los dientes apretados’.” (Yo *E4-BIOD*)

-Desidentificarnos de las circunstancias para la liberación del Ser

*“Confundimos vivir una circunstancia como vivir en forma definitiva. La vida nos pone frente a situaciones que nos demuestran esto pero no lo aceptamos porque nos contraría que sea así. Nos creamos nuestro mundo de realidad con la fantasía y un día nos desayunamos que **la situación tuvo su evolución y nosotros no participamos de ella**. Mientras los hechos se fueron produciendo uno no vivió la realidad porque se entregó a la **ilusión que lo motivó a hacer la experiencia**. Esto sucede mucho en todos los aspectos de intercambio y **condición de dependencia**.” (Rivara de Milderman; 1980)*

-La valorización de aptitudes en el trabajo interdisciplinario, a veces nos invita a una visión crítica de los estereotipos profesionales (en este caso el del TS como derivador de casos a otras disciplinas)

*“En la época del SIDA, yo había dejado el cargo político que tuve en la Ciudad de Bs. As., y volví a mi cargo en la sala de salud... y me decían ‘vos tendrías que estar en...’, pero renuncié porque no me gustó y no se me caían los anillos. Ahí, en el centro de salud una doctora me decía ‘tengo un montón de casos para vos, **‘son mujeres que tienen los problemas que tienen en el cuerpo porque están mal de acá (cabeza); y vos sos especial para detectar esas cosas y derivarlas al psicólogo, porque a vos te hacen caso’**. Claro, yo les contaba a la gente cómo había sido mi proceso terapéutico, les **desmitificaba el rol del psicólogo**... Me acuerdo que una vez viene una chica, entra al box, yo sentada del otro lado del escritorio y me dice ‘soy HIV’, me la mandó como para que yo haga esto (gesto de rechazo y alarma)... y yo nada, me levanté, le toqué el hombro y le dije ‘qué te pasa? Estás angustiada?’ y buaaaa... apenas **le toqué el hombro**, y ahí está el **vínculo**. Entonces, si yo no me involucro ahí, la piba sigue dura como una piedra.” (E7-PSIC/BIOD)*

-Las apariencias

En relación a este punto se viene a mi mente otro refrán: “Por los zapatos y traje, se conoce al personaje”

*“Acá hay mucha **resistencia**; no te digo los abogados, al menos allá por el 2000-2001, los tipos **trajeados** y las mujeres con trajecito sastrero, y las valijitas de **cuero duro**... bueno, yo le enseñé a esa gente que se vestía de esa manera. Al principio tenía que hacer una **introducción laaarga**, tipo **caldeamiento**, para que vayan entrando, con algo de humor, algún juego con escritos, como decías vos como una **intermediación**, hasta llegar al **trabajo más vivencial**. Pero la verdad es que después dejaban los asientos, **dejaban** las corbatas, dejaban las corbatas, dejaban las carteras, y **se prendían**, y se quedaban **sorprendidos**, pero en general igual tenían resistencias, muy pocos lo valoraban; decían: ‘ahí viene la profesora que nos hace jugar’ (con tono despectivo), pero respondían hasta ahí (...) Ahora no, el otro día andaba allá por tribunales y veía cómo cambió la **ropa** de las mujeres, y los tipos también con bermudas y corbata” (E8-PSIC)*

-Aprende el que enseña y enseña el que aprende (P. Freire). A veces duele

*“Los alumnos son muy formadores. Cuando uno implementa este tipo de herramientas pedagógicas, el alumno te va formando porque se abren cuestiones donde tenés que estar **abierto** justamente: **para escuchar, para sentir**... El docente que aplica estas herramientas tiene que estar dispuesto a las **devoluciones**, a **crecer**, y a que le **duela** muchas veces, a que te digan “esto es una incoherencia de la cátedra” por ejemplo. (E2-PSIC)*

-Deconstruir prejuicios, cuando y donde sea posible

Hay muchos **prejuicios** acerca de potenciar las cualidades individuales. “*Sí, están los que dicen: Respirar? Claro, vos respirá que el mundo se cae... Y uno dice: yo sigo respirando para dar una propuesta innovadora, creativa, porque el mundo se está cayendo pero la idea es ver qué pedazo de mundo vamos a sostener*” (E2-PSIC) Y cómo lo vamos a sostener.

*“Sí, definitivamente el Psicodrama aporta cosas que no estaban antes. En la Universidad Católica de Misiones doy **Teoría y Técnica de Grupos** y **no me alcanza lo tradicional que leo de grupo; cuando doy psicodramáticamente tiene un impacto totalmente diferente.** Esa historia de que ‘vos no trabajás...’; algunos colegas con los que me sigo peleando me dicen ‘vos porque venís a divertirte’; porque pasan y me ven caminando, mirando el techo, con todo el mundo... El impacto de aprendizaje, no emocional, lo que se aprende, es distinto a una clase teórica, a un power point por más bueno que sea, a una estupenda conferencia; y todas tienen su valor, no se las niego.”* (E5-PSIC)

-Trabajar la voz del docente

-Contar con docentes capacitados en el equipo, que favorezcan la modalidades vivenciales

*“Yo trabajé mucho la voz; fui haciendo **parejas** porque yo necesitaba la **crónica, la observación**, porque de ahí uno va creciendo. Entonces la mayoría de las veces tuve otro al lado. Cuando me contrataban yo planteaba yo trabajo con una **colega**, juntas, aunque a ella le pagaban menos pero le pagaban. **Conozco todo el país gracias a haberme movido.**”* (E7-PSIC/BIOD)

-Presentar ante todo el modelo pedagógico

*“Yo, antes de presentar la materia **primero presento mi modelo pedagógico**: que la afectividad, que las emociones... etc. En las otras materias, todos los demás docentes, empiezan en la primer clase ya a dar teoría (...) A mí me llevaba las 2 horas presentar la materia y explicaba: ‘**yo trabajo con la persona**, la persona con sus dificultades y trabajo con **técnicas: instrumentación psicodramática, con instrumentación biodanza, juegos**, y de esa manera ustedes van a empezar a participar activamente, porque los protagonistas son ustedes; eso sí, tienen que **leer para cada clase**... y ahí se armaba’. Los tenía cortitos con la lectura: ‘porque si no leyeron yo me paro acá y los miro’; y te juro que lo hacía. En una comisión de 100 alumnos si 40 habían leído, los felicitaba y les decía: los otros se van a tener que poner acá a leer ahora, y hubo muchas veces que los pusimos a leer, porque sino no se puede trabajar (...) ‘**No respondo al modelo tradicional**, no me interesa llenar la cabeza de ideas de ustedes, porque ustedes **ya tienen ideas y a mí me gusta sacarlas**’... Entonces el alumno se predispone para otra cosa.”* (E7-PSIC/BIOD)

Me ha pasado, que una va con cierta carga de culpa, procurando ser cuidadosa, queriendo conformar a todos y eso es imposible, e invita a trabajar la frustración.

“Desde el principio les propongo a los alumnos que hay una **reflexión onto-epistemológica** y también una parte de **reflexión metodológica**, y que en esa reflexión metodológica hay un **aspecto vivencial**, donde **todo concepto que hemos trabajado con el lenguaje, lo trabajamos con el cuerpo**... Caminar en la incertidumbre, mirar de diferentes puntos de vista, buscar en el caos regularidades... Siempre es una **invitación**, es una propuesta para los alumnos.” (CAF1-BIOD)

-Capacitación y supervisión docente permanente al resto del equipo, por parte de quien coordina la cátedra

“Después de las 2 hs del teórico iban a las 2 hs de taller con los ayudantes, y yo pasaba por los talleres, no 5’, hoy me quedo en este, mañana me quedo en el otro, y **a mitad y al final del año** yo les hacía una **devolución a cada docente**. De acuerdo a este **modelo pedagógico**, yo les marcaba qué les faltaba, qué habían hecho, etc...” (E7-PSIC/BIOD)

-Habilitar otros espacios para la investigación, además del ámbito universitario

“Yo hace muchos años que **me desvinculé del ámbito universitario**, más bien público, porque **me pudrí de los congresos y jornadas**... Primero participé muy activamente el Instituto de Pavlovsky, y cuando Pavlovsky lo cierra me pide a mí que yo continúe, y entonces es como que ya me dediqué a trabajar más profundamente, con menos gente, con menos socialización en el ámbito del Psicodrama, y **más en profundidad** con un **grupo de gente** que vamos **investigando en distintas áreas**, no sólo en el ámbito pedagógico, nosotros trabajamos mucho con el área de Trabajos Comunitarios, de Adicciones, Violencia, otras temáticas que son bastante duras y que el Psicodrama posibilita un montón... (E8-PSIC)

-Superar la cualidad de una “educación alternativa” por la de “otros modelos posibles”

“La gente se prende en general, la reacción depende en qué carrera... En **Psicología** cuesta bastante, sigue siendo el **predominio del Psicoanálisis Lacaniano**, entonces **todo lo que no es eso, vendrían ser alternativas**; y yo **me opongo al concepto de alternativas** porque sería **alternativa en función de otra cosa que se la considera prioritaria**. Sería como el protagonista principal y los secundarios... En cambio, me cuenta una profesional que estoy supervisando via Skype, que **en la Universidad de Canadá**, la más exigente de todas, **existe como especialidad ‘Psychodrama therapy’**, cosa que **acá no** hay; y yo le superviso su trabajo en la universidad, como psicodramatista en la Universidad de Canadá, en Montreal. Ahí está más considerada esta modalidad que la psicoanalítica.” (E8-PSIC)

-Observar y considerar el perfil del estudiantado para trabajar desde la vivencia

Entre los estudiantes que tenemos encontramos gran **diversidad**, desde aquellos que reciben con **agrado** esta posibilidad de innovar con herramientas que promuevan el

aprendizaje integral, hasta aquellos que plantean **resistencias**; y hasta vemos que deben transitar procesos conflictivos al trabajar integrando el cuerpo y las emociones, cuando llegan a las materias de las prácticas pre-profesionales. El haber transitado la mayoría de las materias con metodologías que priorizan el abordaje teórico de los contenidos, nos presenta un perfil de estudiantes con “habilidades de supervivencia” en el ámbito universitario, y por lo tanto con ciertos hábitos que debemos invitar a problematizar y deconstruir. Desde la perspectiva de **cuidar al que cuida** y del **autocuidado**, procuramos avanzar con herramientas grupales vivenciales en el segundo nivel de prácticas, porque en el primero observamos que no están listos aún: en el primero trabajamos más sobre la empatía, la dimensión de la afectividad en las relaciones sociales.

*“Estamos frente a una **generación window**, tienen muchas ventanas abiertas; ellos prueban. No sé si llegan realmente a la profundidad o no... muchos colegas critican ‘la falta de **compromiso**’, porque por ejemplo se van cuando termina su horario... Y me pregunto, qué es ser comprometido? Es necesario volver a conceptualizar esas palabras con los estudiantes.”*

Y esa tendencia a generalizar y la competencia entre lo nuevo y lo viejo... que parece ser tan humano (yo E2-PSIC)

*“El tema de **homogeneizar** tiene que ver con una generación para la que la masa, lo colectivo, tenía cuerpo, poder... y se critica ‘lo individual’. Pero en realidad se potencia lo individual para ir a lo grupal.” (E2-PSIC)*

*“Yo lo que observaba en los practicantes es que por ahí tenías alguna persona con cierto **desarrollo más empático o de comunicación**, y el resto de las personas con una **estima muy muy baja, retraimientos y dificultades de comunicación severas, de comprensión**; y estamos hablando de prácticas del 4° año de la carrera (...) Lo que veía en algunos era **cabeza nada más**, totalmente escindida, y quizás eran las que tenían mucho léxico, verborragia, **terminología de la disciplina muy aceiteada**, pero cabeza!... Cuando yo superviso (a practicantes) una de las cosas fundamentales tiene que ver con la **solidaridad grupal**, y cuando empezás a ver que no les importa nada del resto ahí ya te está diciendo algo de la persona y de la ética profesional.” (E4-BIOD)*

*“Ahí (dictando la materia Teoría y Práctica de Grupo) empecé a descubrir, a observar, y me dí cuenta que hay muchos **estudiantes muy tímidos**, con **baja autoestima**, en general. Ahí empecé a hacer **talleres psicodramáticos para sacar eso que estaba adentro**, y en la facultad se decía ‘en los talleres que coordina Dora lloran. **En algunos casos el contexto familiar era terrible**; justamente aplicando el Psicodrama ‘el yo social’, ‘el yo comunitario’, ahí también me asustaba, pero ya me paraba de otra manera” (E7-PSIC/BIOD)*

En nuestro caso, al tener estudiantes en las prácticas, lo cual implica que estén en la mitad de la carrera, en el 5º cuatrimestre de su trayecto, aparece un perfil de estudiantes con un fuerte posicionamiento desde la Teoría Crítica, pero muy desde lo mental, desde lo discursivo. Y cuando los invitás a ser más libres, más protagonistas de su proceso de aprendizaje, a salir del banco, vemos que muchos se aferran al banco, que tal vez hasta criticaron. Entonces, no sólo se nos presentan alumnos **tímidos** sino los otros más “**aguerridos**” que te plantean batalla, y esos nos presentan mayores desafíos; porque hay reacciones pasionales (desde el discurso ideológico y político) y algunas hasta agresivas. Entonces, los invitamos a deconstruir un poco esa estructura, o al menos integrar desde la vivencia; y lo maravilloso es que aparecen muchas **contradicciones**. Por ejemplo, cuando se pone en evidencia un rol de coordinación de grupos que en realidad se ejerce con un expectativa predeterminada sobre un “deber ser” del grupo, y se contradice con el discurso que aboga por la horizontalidad y la construcción colectiva del saber.

Al mismo tiempo se observan jóvenes con una enorme capacidad cognitiva, pero con mucha dificultad para distinguir el sentir del pensar, y hay que ser hasta insistente y paciente porque implica destinar tiempo de la clase, para que finalmente puedan hacer ese registro, y es un trabajo muy personalizado. La tendencia es empezar a generalizar, a hacer diagnósticos, a hablar en primera persona; les cuesta hablar en primera persona del singular cuando se trata del sentir.

“Yo ahí los corto, les tapo los ojos para que se metan un poquito hacia adentro...” (E7-PSIC/BIOD)

Sin embargo, hay algunos que ni siquiera pueden cerrar los ojos; y me pregunto si esto es parte de aquella “generación window” de la que hablaba *E2-PSIC* ... que da preponderancia a la realidad visual, más que a la sentida.

-El contexto geográfico como parte del entorno de aprendizaje y de la red de la vida

Ante mi pedido, una de las entrevistadas compara lo observado en su experiencia en la Univ. De Barcelona y las de Bs. As., al preguntarle: ¿cómo creés que influye el entorno de aprendizaje en el perfil de los participantes?

*“Sí, marca la geografía y el clima... los pibes eran mucho **más sueltos, más espontáneos**, porque tienen un **contacto directo con la naturaleza**... Además yo veo a Barcelona como la **ciudad de la libertad**, porque por ejemplo vos ves que en general no toman la combi, suben caminando, con su mochila, con el olor de las flores... Yo creo que eso en el cuerpo (impacta)... a mí me llamó la atención que la primera vez que fui tuvieron la consideración conmigo de hablar en español, porque todos en realidad hablan en catalán; y me hicieron sentir como que yo hubiera estado en el 6° o 7° mes de una formación y era la primera vez. A las 2 hs. ya estaban conectados con los sentimientos, con soltura, con libertad y con compromiso de contar lo que les pasaba. Y cuando trabajaban la escena ahí se les escapaba el catalán, y mi colega me decía: ‘**si hablan en catalán es que está todo muy bien porque quiere decir que están muy comprometidos**’. (E8-PSIC)*

Es interesante observar cómo la palabra fluye de un modo diferente (en este caso se manifiesta a través del uso de la ‘lengua madre’) cuando la persona participa en forma conciente e integral en la propuesta psicodramática.

-Tensionar con las generalizaciones

Cuando una facilitadora dice: *“El **cuerpo argentino**, depende de en qué zonas, pero en general somos un cuerpo **abarrotado, medio encarcelado, capturado, rígido... no somos muy libres.**” (E8-PSIC)*, digo: “tal cual!”; e inmediatamente me interpeleo respecto a esa generalización. Los cuerpos develan múltiples corazas pero también, en la medida en que seamos capaces de favorecer procesos, son capaces de liberarse de las mismas y de expresar otros potenciales positivos y evolutivos. Las generalizaciones son un arma de doble filo, en tanto nos brinda un perfil (por ejemplo) pero puede hacernos caer en estereotipos.

-Atravesar el conflicto que presenta la queja a través de la lucha

Cuando le describo a una de las interlocutoras el perfil de muchos de nuestros estudiantes de Trabajo Social (aguerridos, luchadores, críticos, militantes, a veces quejosos...) que cuando los invitamos a salir del banco se agazapan, advierte *“no sé si con el cuerpo tanto, eh...” (E8-PSIC)*. En otro momento de la entrevista pensamos juntas cómo ese perfil, especialmente la **queja** por la **realidad socio-política del país**, influye en el **clima grupal**; porque muchas veces esa queja, en ocasiones alentada por los/as docentes, termina siendo **autodestructiva**; pues, se van a un polo energético negativo... *“eso es lo que yo digo el **afecto triste**, que **reduce la potencia**” (E8-PSIC)*. Comento entonces que por esa razón hemos empezado a aplicar distintas herramientas:

psicodrama, sistema Milderman, y hasta yoga, llevando a facilitadores invitados, con música, con muy poca palabra. A modo de **estrategia didáctica** para afrontar aquella reducción de potencia en la energía del grupo, explico que fue el Sistema Milderman el que hasta ahora nos ha permitido trabajar la lucha, representándola, atravesándola, danzándola y transmutándola; y un vez que pasa esa descarga, el poder canalizar energéticamente esa tensión, esa queja, recién ahí se relajan, y hay **otra predisposición** grupal. Con ese trabajo de **intensidad** se relajan y podemos conversar y co-construir desde un nuevo lugar.

-Integrar la energía femenina y la energía masculina, en sus múltiples representaciones para la construcción de conocimientos

Cusicanqui, en una charla a la que asistí en la Universidad Nacional de Moreno (10/9/2018), dijo: el mapa es la metáfora masculina que origina el patriarcado y la metáfora femenina es el tejido en cuanto a la territorialidad. En ese tejido aparece lo femenino y el territorio. Lo masculino coloniza, delimita... Para la socióloga, la salida hacia un nuevo orden mundial posible está en la energía femenina, que está movida por el amor básicamente.

*“Habría que ver entonces si el **territorio** del patriarcado está violentamente marcado; habría que ver cuál es el territorio que habría que definir desde nuestras cualidades femeninas y masculinas, como no olvidar esta integración de la energía femenina y masculina, que está también en las leyes del Kibalión.” (E1-SM)*

3.5 Cuestiones de pedagogía y didáctica. Explorando la dimensión instrumental que aportan estas disciplinas.

En todos los casos, las especialistas y facilitadoras de cada metodología señalaron la sistematicidad de cada propuesta (con sus antecedentes de investigación); y unánimemente también dejaron en claro la necesidad y factibilidad de aplicación de estas modalidades vivenciales en las prácticas pre-profesionales.

*“...puede aportar muchísimo al ser una disciplina metodológica, es un **sistema**, entonces tiene muchísimas **herramientas** para acompañar procesos; no está librada a la improvisación... tiene muchísima **libertad** pero no significa que la metodología sea improvisada. Tiene **principios** y las **leyes** que tiene este sistema se lograron luego de muchísimos años de investigación y documentación, y esas leyes están basadas en las leyes cósmicas y orgánicas. Por esos creemos que es un sistema que propicia lo **evolutivo integral**.” (E1-SM)*

Partiendo de esta premisa, pasaremos a identificar cuáles son las pistas a tener en cuenta a la hora de aplicar herramientas vivenciales, en los siguientes cuatro aspectos que hacen a la didáctica de las materias vinculadas a las prácticas pre-profesionales: 1) el trabajo en el aula, 2) el campo del ejercicio profesional, 3) el abordaje grupal y 4) el abordaje individual del estudiantado. Del mismo modo que en el apartado anterior, tales ‘pistas’ se identificarán con guiones (-) seguidos de los extractos del discurso que fueron analizados.

a) El trabajo en el aula

-Bancos afuera

-El cuerpo es el asiento y vehículo

-Cinco elementos del SM: movimiento, diálogo, pintura, masajes y estudio

*“Un docente que aplica Milderman **libera de bancos**... el cuerpo es el propio asiento, vehículo; salvo en el momento de estudio, porque el Sistema Milderman tiene cinco elementos: **movimiento, diálogo, pintura, masajes** (son los cuatro momentos vivenciales), y el quinto es el **estudio** (que es la elaboración de lo vivenciado, integrando la palabra de lo que me sucedió, desde el descubrimiento, poder elaborar desde la palabra también el propio proceso, e integrando a lo que se viene descubriendo y poder seguir haciendo avances metodológicos en base a los tiempos contemporáneos de cada grupo... Dentro del aula puede también articularse con otras materias, tienen que ponerse ambos docentes a planificar, y puede haber ratos de banco o no, puede ser bien creativo, y llegar a conclusiones matemáticas, lingüísticas, artísticas, desde lo corporal y espacial. Se necesita la **interdisciplina** para lo que es el*

ámbito educativo, salvo que sea la materia de Expresión Corporal que ya se está incorporando en distintas disciplinas” (E1-SM)

-Contar con equipo de música

-Uso de juegos expresivos

*“Se empieza por **correr las sillas** y transformás el aula en un **aula más despejada**. Si es con **música** comenzás a trabajar con las **articulaciones psicofísicas**, con **juegos expresivos**. Trabajás las **articulaciones con sus correspondencias**, **mano-pie**, **codotalón**, **hombro-rodilla**, **cadera...** y siempre con juegos expresivos. Porque toda esa **presión social** de la que estás hablando, si no **sacan el buen humor y el mal humor** no se descomprime; al contrario, se siguen retroalimentando y no circula la energía. Entonces, despejás el salón, ponés música, hacés **pintura rítmica-expresiva**.” (E6-SM)*

-Definir encuadre

*“El **momento vivencial** sirve para **salirse del afuera**, empezar a **construir el adentro** y empezar a meterse en un aula como si no estuviéramos en un aula, y empezar a armar el **clima**. Porque cuesta mucho... todos llegan con diferentes necesidades, que no son justamente las de estar ahí en el aula. Tienen que ser **técnicas agradables** y fundamentalmente **con obstáculos**, donde haya un **desafío** para la persona poder mostrar algo, al principio con **objetos intermediarios**; para poder desprenderse de la cartera o el cuaderno que tiene encima y agarrar otro objeto que los intermedie con el grupo. En la universidad tenés que pensar en **técnicas que sean sin cuaderno**... por eso hablo de objetos, puede ser una llave, una entrevista, una canción, una máscara, un ovillo de lana, un número... y después que se empiecen a **desnudar**. En la Universidad no se entiende a veces, es todo un **choque** que a muchos les **agrada**, pero a mucho los **repliega**” (E2-PSIC)*

-Definir estadio del grupo en relación a las modalidades vivenciales: principiantes, medios, avanzados

*“Se hacía en **aula**, con una **capacidad máxima de 30 personas**, tenía todo un **encuadre**, se **explicaba** a dónde íbamos a ir y si el grupo quería acompañar este proceso. Generalmente no se hacía con un **grupo nuevo** porque la situación de aula implica una **asimetría de poder**... Se hacía **con grupos donde había cierto nivel de confianza**. Si bien la asimetría de poder estaba, el docente era el que ponía la nota y demás, lo que se estaba facilitando **no era para evaluar**, sino para un **proceso interno necesario** para seguir avanzando en la materia.” (E2-PSIC)*

- Acomodar la mente para que no moleste

-Problematizar si se elige o no se elige estar

*“Lo que yo hago muchas veces es hacer una **buena introducción metodológica, teórica**, trato de **acomodar la mente para que no moleste**. Esa es mi estrategia, cuando nos esperan, porque por ejemplo cuando fui a dar dos clases de psicodrama en la materia de grupos aparentemente el grupo de estudiantes lo había pedido, lo estaba*

*esperando entonces bueno no fue tanto una provocación en ese sentido, aunque después vi que había también resistencia. Principalmente me pasa de dar clases en lugares donde **la gente elige estar...***” (E3-PSIC)

-Dar lugar a la incertidumbre en el proceso, contar con planificaciones flexibles

*“Lo que pasa es **desconocido** por mí y por las otras personas. Entonces aquello que llega como aprendizaje llega por el **dispositivo** mismo. (E3-PSIC)*

Ahora bien, ¿sabemos cómo trabajar con la incertidumbre? ¿Qué pasa con el sentimiento de seguridad de los participantes? ¿Contamos con las herramientas para ello? ¿Puede ser el origen de las resistencias, tanto de los docentes como del grupo?

En algunas materias, con toda su planificación, *“me parece que siempre **estamos como detrás de los contenidos**, como una dificultad, a veces nos olvidamos de abrir al proceso mismo. (E3-PSIC)*

-Trabajar los contenidos a través de la vivencia

*“Por ejemplo, en el posgrado de Psicodrama se estaba hablando de planificar en el grupo una propuesta para una jornada, entonces mientras hablaban aparecían los temores. Entonces yo me puse a trabajarlo psicodramáticamente; además mi forma de trabajar psicodrama no es como el caminito más conocido esquemático en el que tiene que haber una escena con un protagonista, yo trabajo más **sociodramáticamente** donde hay como múltiples focos, diferentes tipos de estructuras. Estructuras me refiero a que a veces son cartografías territoriales, a veces son territorios que se van creando a partir de lo que sucede. Bueno, en este caso fueron roles en juego que determinaron, o sea eran de un lado y del otro de la grieta, entonces después alguien propuso ponerle cuerpo a la grieta y después como yo además tengo que enseñar Psicodrama, lo que hice fue como una dirección de la dirección. Convoque a que hubiera varias personas que propusieran probar cosas desde el rol de dirección, o sea acerca de qué harían ahí. Entonces, claro, lo que iba pasando era que en el momento yo iba tomando las decisiones, y después teorice. Entonces **el aprendizaje es una experiencia más experimental**. No es un aprendizaje que yo mastiqué y que le digo al otro como lo tiene que pensar. Es algo que tiene otra **integralidad**, otra impronta.” (E3-PSIC)*

*“En la materia que doy de Administración y Gestión (de instituciones educativas) trabajamos vivencialmente la participación, el liderazgo, la conspiración, el poder; para todo tenemos ejercicios de Biodanza, y también técnicas de Educación Biocéntrica: círculos de cultura, juegos, espacios de conversación productiva. No he encontrado ningún concepto que no pueda pasarlo por el cuerpo; porque **si se formó como concepto, allí en el cuerpo también se gestó.**” (CAF1-BIOD)*

-Jugar con los roles, en especial el rol profesional

“La puesta en juego de roles... también la posibilidad de ejercitar, hacer, en el plano del “como sí”, hacer; es una praxis... Armar una estructura quizás sin movimiento, sin

*palabras, y poder mostrar cómo los cuerpos están presentes y qué dicen, y jugar con los diferentes sentidos que las personas que están observando le dan a aquello que pasa, trabajar con **la observación, la mirada.***” (E3-PSIC)

*“Se profundiza el conocimiento de la otra persona en la acción misma. Se le da mucho valor a los discursos en cuanto a la **oralidad** y en lo **escrito**, y hay gente que puede tener esa **capacidad** quizás más aceptada; (pero) en los **cuerpos** se puede profundizar mucho más **cómo se ancla el conocimiento...** Hay gente que es muy buena para escribir pero no necesariamente va a desempeñar bien el rol o va a desarrollar mejores estrategias. En ese sentido el Psicodrama aceca más a esa mirada del **rol profesional**. A veces cuesta mucho cuando trabajás **una sola vez** con psicodrama, un solo encuentro, a diferencia de cuando es un **proceso**; para hacer el clic lleva un tiempo.”* (E3-PSIC)

-La noción de semilla

*“Yo trabajo con la noción de la **semilla** del Psicodrama, y me gusta pensar en las **‘aplicación’** porque a veces se piensa que si no tengo el espacio ideal, los almohadones, la posibilidad de estar descalzos, las tres horas para hacer desde el caldeamiento hasta el cierre, no se puede aplicar. A veces podés tomar un átomo de eso, una semilla del Psicodrama y armar... Me pasó que en una reunión de docentes, algo que estaba contando una persona era para representar, y yo me paré (era una docente más), mi cuerpo me dijo ‘parate’, pedí permiso para representarlo y trabajarlo... o sea, tenía tanta fuerza la historia y yo sentía tanta necesidad que armamos y trabajamos psicodramáticamente, y el encuadre no estaba dado previamente.”* (E3-PSIC)

-Reducir el factor sorpresa, para disminuir posibles resistencias

*“Pensándolo desde ese lugar, es absolutamente factible de aplicarlo en clases. Hoy por hoy, en todos los espacios en los que estoy, mi **rol** es el de la persona que trabaja con herramientas artísticas, entonces no es ninguna sorpresa para nadie.”* (E3-PSIC)

Hay psicodramatistas a los que les genera curiosidad y han preguntado ¿cómo puede hacerse esto en un aula?, sin el “adecuado encuadre”. Y reflexiono acerca de cómo –aún en estas metodologías vivenciales- terminan siendo, a veces, las situaciones y las escenas subsidiarias de la técnica, cuando tendría que ser al revés. La técnica debería irrumpir como recurso cuando emerge la situación.

En materias donde los niveles de prácticas se cursan cuatrimestralmente, se plantea la siguiente incertidumbre: ¿cómo hacer para que resulte viable y factible un **proceso grupal y de auto-conocimiento**, de “despertar del alumno” a la vez que aprende sobre contenidos y metodologías? Todo ello, con la mayor participación

posible de los actores implicados, en escenarios institucionales muy diversos, con temáticas y problemáticas sociales complejas...

-Asumirlo como un aprendizaje básico en la universidad, acorde a los objetivos que la profesión persigue: transformar alguna práctica social.

*“Los alumnos **no esperan** cuando van a la universidad **desprenderse** de sus apuntes, de sus biromes, de sus carpetas, de sus notebooks... **Esperan quedarse sentados** allí y **escuchar** al docente. Yo después les explico que para poder mover una idea, **para poder remover un paradigma**, y más aún si queremos mover, **transformar alguna práctica social**, no lo vamos a poder hacer si no **movemos el cuerpo**. Fundamento también en nuestros aprendizajes: nuestros primeros aprendizajes fueron motores; un niño aprende a caminar aproximadamente a los primeros 13-14 meses, y aprende a hablar articuladamente cerca de los 2 años. Entonces poder **entender que necesitamos reconectarnos con nuestro cuerpo es un aprendizaje básico para mí en la universidad**” (CAF1-BIOD)*

-Desde la IAP se debe dejar espacio para la ‘no participación’

*“Los alumnos a veces se sorprenden, a veces **deciden no tomar la clase**, yo lo respeto; sé que esta es una **propuesta innovadora**, pero la verdad es que yo como investigadora, si no estuviera trabajando sobre la innovación me sentiría realmente en una gran contradicción.” (CAF1-BIOD)*

*“Las **experiencias** más son muy **positivas**; puede haber uno que diga ‘está bárbaro’ pero notás que corporalmente le cuesta; pero no hay una resistencia muy profunda. Es más, yo presento el modelo pedagógico y digo ‘el que quiera y el que pueda hacer este trabajo bienvenido, y **el que no se queda sentadito y observa, pero después me va a tener que decir lo que observó**... Entonces zuuum, todos vienen al trabajo; yo directamente le abro el camino (...) La gente viene del trabajo (gesto de **tensión**), con todo lo que pasa en el mundo... y **así no se puede aprender**. Tenés que lograr primero un **relajamiento**; así sólo no se puede. Y ahí empieza el trabajo con el **cuerpo físico**.” (E7-PSIC/BIOD)*

-Conocer los fundamentos científicos de estas propuestas, y mantenerse actualizados

*“**Fundamentos científicos** para estas propuestas no faltan. Todos los desarrollos ontológico-epistemológicos del siglo XX sustentan este abordaje metodológico, tanto la Física Cuántica, la Termodinámica, las Neuronas Espejo, las Neurociencias en general, Biología del Conocimiento” (CAF1-BIOD)*

En efecto, dentro de los estudios que hemos analizado como antecedentes, Chuca Ordoñez (2017) desarrolla su tesis de maestría relacionado a las Metodologías de enseñanza y aprendizaje a partir de la neurodidáctica en Educación Superior. Allí, la

autora asevera que: todo docente debería considerar el uso de una metodología **con enfoque neurodidáctico** como base de su accionar educativo, porque su aplicación aplica el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que éstas están dirigidas a áreas específicas del cerebro. Una vez más en este estudio se concluye, como en otros, que la metodología que utilizan los docentes presentan una mayor implicación en el método didáctico de las “clases magistrales”, y que los docentes no utilizan metodologías con enfoque en neurodidáctica por desconocimiento de las mismas. El trabajo propone entonces una metodología con enfoque neurodidáctico con actividades de entrenamiento cognitivo, dentro de las cuales se encuentra la Biodanza. Asimismo, explica que las **neuronas espejo** se activan tanto cuando un individuo observa a otro realizar una acción como cuando es él mismo quien la ejecuta. El sistema de neuronas espejo tiene un papel fundamental en la comunicación social, ya que está formado por dos áreas cerebrales que comparten una característica única: ambas se activan cuando se realiza un movimiento o cuando se ve a alguien hacerlo. En este sentido, el movimiento en el aula se puede estudiar desde nuevas variables de análisis.

-Trabajar lo que genera el rechazo del estudiante y/o del docente

Aclarando que se observa una **discordancia entre modelos pedagógicos** (entre los que vienen experimentando en el trayecto formativo y las innovaciones que nuestras materias proponen que propenden a la expresión del cuerpo y las emociones), una de las facilitadoras analiza:

*“Si vos no tenés tiempo de hacer un proceso, tendrás que presentar el Sistema Milderman, o la Biodanza o el Psicodrama dando un **pantallazo** de lo que es, y **cada uno verá cómo le resuena en su interno** y **te tendrás que bancar el que lo acepta y el que no lo acepta**; cada uno lo toma como quiere y como puede si no tenés tiempo de desarrollarlo. Ahora que a vos te mueva que el otro tenga rechazo **tendrás que trabajar sobre vos**; si vos estás esperando que todos te aplaudan con lo que vos vas a presentar, ahí estás pisando el palito” (E6-SM)*

Ante esa espada de Damocles, que queda resonando en mí, le aclaro que lo que se espera no es el aplauso, sino que lo que preocupa es que cuando se promueve una innovación pedagógica, desde lo compasivo incluso, se procure **no forzar procesos** que a veces el tiempo disponible no permite desarrollar de otra manera.

-Lo lúdico es la clave

*“Una cosa que Biodanza aporta es **lo lúdico**, y también lo hace Psicodrama; una cosa que **rompe** es lo lúdico. Es la música, el movimiento y la emoción, combinados... Se lleva una planificación y luego uno mira al grupo; y una de las cosas que más descontractura y más baja las defensas es el juego. Para mí **la primera herramienta es el juego**, y mucho del **contacto** se va ganando a través del juego, las **rondas lúdicas**, el **espejo**, **agrupaciones por consignas**; **contactos rápidos** que ni te das cuenta de que estás haciendo contacto.” (E4-BIOD)*

-Darse el tiempo para que la palabra sea una palabra sentida

*“Y después la **conciencia**, que también lo dan otros tantos sistemas, el darnos tiempo para **nombrar las cosas** también es una herramienta. No al pasar, dar una consigna y la hago rapidito porque yo mismo tengo vergüenza de decir lo que estoy diciendo... El darse el tiempo para **que la palabra sea una palabra sentida**, es una herramienta. El uso de la palabra es fundamental. Damos consignas que deben tener una proyección existencial” (E4-BIOD)*

La mayor **ruptura** se da cuando insistimos en el **registro del sentir**, y que lo diferencien del qué pensás. (Yo E5-PSIC) *“Claro, ¿y sentís lo mismo acá sentada o cuando te quedás allá?” (E5-PSIC)*

Recuerdo una escena de examen final, en la cual pedimos responder a la alumna una serie de consignas para conceptualizar dimensiones de su práctica. Luego de hacerle releer en voz alta las palabras que había escrito le pregunto si se veía ella allí, si veía plasmado lo que realmente pensaba, y su respuesta fue “No”. Mi pedido fue ‘bueno, rompelos. Para que le pasara por el cuerpo esa ruptura literal del papel, donde la acción de sus manos fuera la protagonista y a su vez mediadora de la ruptura mental. Y pasó a escribir en una hoja en blanco lo que realmente pensaba a partir de lo leído en la bibliografía. Sentí necesaria esa vivencia, la del crujir del papel desde sus sentidos y que no sea sólo algo abstracto. (Yo en E4-BIOD)

-Estar atentos a las modas porque luego se hacen creencias, hábitos y acción

*“Rolando (Biodanza) cuestionaba todo lo que fuera **pensamiento unilateral**, o **monocular** podríamos decir desde el Psicodrama... Por ejemplo, que está **tan de moda la espiritualidad budista**, con esto de **no sentir**, de **no desear**... estos vacíos como **dejando de lado el cuerpo**. Entonces, de otras maneras a veces seguimos repitiendo (ese pensamiento monocular). Biodanza no deja ningún pedacito de la **persona** afuera, la toma desde su **completud**. (E4-BIOD)*

-La otra estrategia: no pedir permiso

“Me lo preguntan mucho (sobre las reacciones de los estudiantes ante las propuestas de psicodrama), y la verdad es que **yo no pido permiso, no anuncio...** ahora, al principio seguramente lo hacía. Yo estoy sentada en cualquier lado y les digo: bueno todo el mundo se para, basta de mate, basta de todo, acá trabajamos un rato... Treinta y pico de años trabajando en la facultad y no consigo que (de mantenimiento) me corran las sillas, entonces parte del **caldemamiento** siempre tiene que ver con **correr las sillas** y crear el espacio; que he aprendido a valorarlo en ese sentido, sino la furia con mantenimiento... Y no tengo problemas, y siempre soy **respetuosa del que no quiere o no puede**, y digo: ‘para mí son **tan importantes los observadores como los participantes**, quédate afuera, me sirve mucho’. Y la verdad es que esas mismas personas que tal vez no se animaron al principio después lo hacen. Cuando hacés el procesamiento (sharing) después de lo que pasó, decís: vale la pena seguir intentando. Yo la sensación que tengo es que a veces eso **queda en la cosa vivencial y no se profundiza**; que a mí además me pasó muchas veces; y me dí cuenta de que cuando uno le **agrega la pata lectura** es mucho mejor.” (E5-PSIC)

-Aplicar autoevaluaciones y devoluciones a mitad y al final del proceso (como mínimo)

“A los alumnos también, le hacíamos la **autoevaluación y devolución a mitad y final** de la materia. Había alumnos que en julio-agosto **no podían seguir la materia**; por ejemplo me acuerdo de una chica que hasta mitad de año no abría la boca y sus parciales teóricos eran de 10. Tuve una **entrevista personal** con ella y le dije ‘sos buena alumna en el sentido de que te tragás todos los contenidos, pero como Trabajadora Social **no podés estar sin hablar 3 meses...** tenés que cursarla de vuelta... **buscá** una psicopedagoga, **alguien que te ayude**’. Cuando la tuve en un seminario fue una maravilla... cómo maduran, cuando quieren. A veces se necesita el límite”. (E7-PSIC/BIOD)

-Probar distinta modalidades de evaluación de contenidos, e intentar innovar

“Probaba distintos tipos de parciales; incluso **parciales domiciliarios** y los defendían en grupo. En Medicina no sabés cómo costó, les dábamos una viñeta médica y tenían que articular todos los contenidos del año, y hacían unos trabajos maravillosos... Y las otras (docentes) me decían que no podían aprender así... (risas)”. (E7-PSIC/BIOD)

-Los ‘caballitos de batalla’. Herramientas que siempre resultan en una estrategia didáctica

“Yo hago siempre un **primer taller** sobre la **comunicación humana**, porque para mí la comunicación humana es la **base** de cualquier actividad. Si no sabés, si no aprendiste a comunicarte, de nada sirve lo otro.”(E7-PSIC/BIOD)

“Cuando empecé a incorporar la Biodanza, como es la **ronda** primero entonces no estás solo, con **música** por supuesto. Y la música y las **manos** transmiten una **energía muy especial**; y **te vas dando cuenta lo que va necesitando el otro** y lo vas poniendo en funcionamiento. Y ahí, si estás con un **observador**, tenés un **registro fantástico (...)** Todo esto ayuda a sacar el **conocimiento** de la cabeza, pero **pasándolo por el cuerpo**; a nosotros nos educaron como vos decís en el marco teórico” (E7-PSIC/BIOD)

-Combinación de herramientas múltiples

“Psicodrama y Biodanza son técnicas muy distintas. El **Psicodrama** yo **no lo aplico de entrada**; lo que va de entrada es un **juego** de conocimiento, para producir una **producción desde lo personal**, donde aparecen tanto cosas buenas como la porquería que hay adentro. Esa **“pérdida”, entre comillas, de tiempo en el conocimiento**, que ninguna de las otras materias hacen, para nosotros **en este modelo pedagógico es crucial tener esa información**. Luego de la presentación, la **Biodanza** les digo que ‘**vamos a preparar el cuerpo para el aprendizaje**’, entonces les hablo así (suaviza la voz), ellos se ponen en ronda, les digo que la **ronda es la comunidad**, y la **energía que corre por las manos...** Entonces, utilizo la Biodanza justamente para **que el cuerpo**, que vienen todos así (gestos de tensión) **esté preparado para recibir**, no recibir sólo conocimientos, recibir **abrazos**, recibir las **manos**, **tocarse las manos**, el codo... de esa manera **el cuerpo se afloja**. Recién después **hago el Psicodrama** o una técnica de **soliloquio**, o del **doble**, o algunos de los instrumentos que nos da. Sobre todo, cuando al protagonista lo ves en el escenario... **uno tiene que estar muy preparado**; yo tengo una **percepción** impresionante, enseguida siento cuál es el fulano, me acerco, y ese es el que está más cargado.” (E7-PSIC/BIOD)

-El impacto de la mirada

“Los **soliloquios**, el **doble** y la **dramatización** también, por supuesto; esas son de Psicodrama... Y de Biodanza, la **ronda comunitaria de inicio**, **técnicas para poner el límite**, **técnicas para la toma de decisiones**, y las que se trabaja de a dos en **espejo**, esto es muy fuerte. Para la gente es muy fuerte trabajar con **la mirada...** Y el trabajo con las **fuerzas**, hasta dónde llega uno, hasta dónde llega el otro” (E7-PSIC/BIOD)

-Trabajar la distancia óptima en relación al rol profesional

“Hay un **ejercicio** que yo hago para trabajar la **distancia óptima**, pero en lugar de estar uno frente al otro como en Biodanza uso una distancia. Entonces lo hago ir hasta allá y **que venga sosteniendo la mirada** al que está acá, y **cuando sienta que no quiere avanzar** más tiene que **extender la mano**; algunos miran para el costado; no se va, **pasa el siguiente**, y ahí se nota hasta dónde puede llegar, cómo lo siente, y un montón de cosas más. Es un **ejercicio físico**, **pero que involucra todo**; incluido la mirada propia, el juicio de la mirada del otro... Para analizar la **distancia óptima del coordinador**, uso una **silla**, viene el coordinador, se sienta en la silla y ahí le cuestionás cómo se siente y hacés ver si hay **incoherencias entre el discurso y cómo se sienta**: rígido, en la puntita, etc... Si veo que está muy nerviosa le pido un **soliloquio**” (E7-PSIC/BIOD)

-¿Cómo jugar con los conceptos en el aula?

“Por ejemplo les adjudicábamos a cada uno esos conceptos, y primero los hacíamos jugar, les repartimos parte de los **textos** y les pedimos que los vayan **vivenciando**, que **imaginen qué volumen** tienen, si les resulta pesado, liviano, en qué **parte del cuerpo** lo colocarían, si lo tienen que mostrar al compañero **cómo lo muestran**, cómo es el **objeto imaginario** de ese cuerpo teórico; varias técnicas hay... por ejemplo: les hacemos

susurrar conceptos, palabras, autores; después que se **ordenen** de acuerdo a cómo **combinarían los conceptos**, y cómo armarían las **frases** (se ríe a medida que lo visualiza). También compramos **naipes**, les ponemos etiquetas blancas, y vamos poniendo **palabras-conceptos**; **las reglas las va inventando el grupo**: por ejemplo, yo bajo una carta y el otro levanta la suya que cree que se combina con ese concepto... es muy divertido y queda totalmente el concepto. Nosotros tenemos una línea muy *Delezziana*, que es difícil, y se termina entendiendo..." (E8-PSIC)

"Otro juego es que cada uno **escriba alguna frase y la coloque en la espalda del compañero**, y las van **intercambiando**. Otras veces se arma un **acordeón entre frases teóricas**, cada uno **tapa** a la anterior y después se **despliega**; y es increíble, pero... suele quedar todo el **desarrollo del concepto y termina teniendo sentido**, porque tiene que ver con toda la **conexión** que se va **trabajando grupalmente**. (E8-PSIC)

-Jugar entre la espontaneidad, la creatividad y las herramientas en una planificación global y flexible, "leyendo al grupo".

"Yo voy **creando mucho sobre la marcha**, después de 35 años de hacer Psicodrama... pero **esto del mazo de cartas no**, lo tenemos como una **herramienta** que está en la valija, junto con las telas, los instrumentos musicales." (E8-PSIC)

"Las técnicas del soliloquio e inversión de roles facilitan el ponerse en el lugar... y muy útil es la técnica de la **multiplicación psicodramática**, porque ahí la gente trabaja desde lo que va resonando. Yo eso lo aplico **tanto en el aula como en el campo**. En el aula trabajaría más con inventar algún **juego que tenga que ver con los conceptos**, las palabras, los textos; se puede recortar algunos párrafos del contenido del programa, los ponés en **ronda**, ligados porque que eso produce **vibración grupal**, y se arma una **máquina**; desde el psicodrama vos les podés pedir que **uno lea** y los demás lo escuchan con los ojos cerrados, y que entonces digan alguna **palabra**, algún **soliloquio**, o hagan alguna **escultura** en relación a por dónde les resonó eso. Entonces estás trabajando con lo teórico en el aula, y con la resonancia que produjo desde la **emoción**, desde el **pensamiento** y desde la **vivencia personal**. En el Chaco lo aplicamos y como eran muchos había **distintos grupos**, era difícil coordinar tanta gente (refiere a unos 40, podría ser una comisión de aula) y no tenían plata para pagar a más coordinadores; entonces eran como cajas de resonancia: y bueno, unos 'expresan con el cuerpo', otros eran 'expresan con palabras', era un coro de palabras, y otros 'expresan con una escena'. Entonces, uno leía y había tres métodos diferentes de resonancia de eso que se leía." (E8-PSIC)

b) El campo de ejercicio profesional, territorio de las prácticas.

-En los escenarios de prácticas es necesario aprender sobre las temáticas específicas, y también pueden encontrarse con modalidades vivenciales. Varias de las colegas entrevistadas coinciden en que las mayores resistencias aparecen en la propia universidad.

*“No es lo mismo estudiar Violencia de género de libros que hacer talleres... cuando hice **talleres con gente especializada** ahí entendí lo que pasaba en esos casos.” (E2-PSIC)*

*“**En un barrio esto no cuesta nada** (a diferencia de la Universidad); en un barrio tenés que pensar técnicas que no sean de escribir.” (E2-PSIC)*

Cuando marco la diferencia del mundo académico a (E8-PSIC) dice: *“estoy totalmente de acuerdo... andá a pedirle a un psicodramatista que participe... (risas)*

-Las/os referentes suelen estar muy atentas/os al impacto que las modalidades vivenciales tienen en los practicantes.

*“El taller de Movimiento, Danza y Respiración (que se desarrolla en el centro de práctica) tiene mucho que ver con Biodanza... Las estudiantes (practicantes) se mostraban muy **participativas**, muy **agradecidas**, muy **asombradas** de lo que les pasa también a ellas.” (E3-PSIC)*

-Se puede orientar a los estudiantes para adaptar ciertas herramientas de cada metodología, de acuerdo a los objetivos de la intervención y de acuerdo a las aptitudes y competencias de los propios practicantes para llevar adelante las técnicas.

*“En el campo pueden **representar una escena** (aunque no la dirijan), más como **teatro espontáneo**... siempre está muy dispuesta la gente...” (E8-PSIC)*

c) El abordaje grupal

Problematizar este eje se desprende de la necesidad de revisar metodológicamente este nivel de abordaje^{xi}, en tanto las tres metodologías que estudiamos tienen al grupo como una dimensión esencial para su desarrollo. De hecho, la única que podría hacerse de manera individual podría ser el la Gimnasia Rítmica Expresiva (aunque no es lo que se promueve) del Sistema Milderman. Seguidamente identificaremos algunas dimensiones de análisis que resultan novedosas para el nivel de abordaje, que en la tradición del Trabajo Social sólo cuenta con los aportes de la Psicología Social.

-El concepto de energía

*“El aula y el **grupo** convocan a que esta **energía se empiece a mover**; aparte como **mamíferos** tenemos una energía muy fuerte, siempre estamos incompletos, **necesitamos del otro**, y lo que el otro empieza a **vibrar** a vos también te sirve para incorporar.” (E2-PSIC)*

-El concepto de vibración y vitalidad desde la Educación Biocéntrica

*“Siempre utilicé un **modelo pedagógico** que reúna teorías de P. Riviere, Piaget, P. Freire, y últimamente desde la **Educación Biocéntrica**, es decir sumando el aprendizaje colectivo, emocional y poniendo **el cuerpo como medio de vibración y sentimientos**. Al **despertar esas vibraciones** el alumno está **más abierto a la escucha y al compartir**.” (E7-PSIC/BIOD)*

-Cuestionamiento sobre las especificidades profesionales

Cuando pregunto ¿cuál es la especificidad del TS, considerando que la mayoría de sus insumos provienen de la Psicología Social una de las entrevistadas responde (sorprendida y tomándose tiempo para contestar):

*“Qué buena pregunta... Yo en verdad me formé con insumos de la Psicología Social... En mi formación a mí me coordinaron **Trabajadores Sociales desde la Psicología Social, con una Función Pedagógica**. (E2-PSIC)*

-La quietud para la creación

*“Uno empieza a analizar de otra forma por herramientas que va adquiriendo para uno, como con técnicas para poder valorar la quietud, que no está contemplado en el análisis grupal; esos **momentos de quietud** que son justamente momentos de **creación**. Es algo que ahora estoy observando en los grupos.” (E2-PSIC)*

-Nuevos roles: el facilitador

*“Una de las cosas que es innovadora para mí es el **rol del facilitador** en Biodanza. Desde la Psicología Social, se dan los roles que conocemos: el saboteador, el líder... estos roles bastante fijos que en algún momento fue una de las visiones más revolucionarias, en su momento, para poder visualizar en un grupo. Una de las cosas es trascender eso; hay un conjunto de personas que hacen un proceso de reconocerse en la grupalidad y que van mucho más allá de los roles... Lo que hay es danzar juntos, entonces no hay posibilidad de roles muy diferenciados. El facilitador, si bien está con un rol de cuidado del grupo... **no tiene la función de llevar al grupo a ningún lugar**; sino que va escuchando lo que la gente que participa va desarrollando y hacia dónde están llevando el proceso, lo que hacemos es acompañar eso. Hay un momento en Biodanza que se llama el **relato de vivencia**, donde se escucha la vivencia pasada, donde no se debate, no se discute, eso es nuevo también como herramienta. . (E4-BIOD)*

-Evitar el debate político (¡y en Trabajo Social!)

-Trabajar con las resonancias

*“Cómo cuesta esto!!!!!! **No se entra en el debate político** ... Eso la gente lo trae también como que no están muy acostumbrados en general, porque cuando la persona se manifiesta para decir algo que le está pasando o manifestar una emoción, está el otro que te dice... sí... o no..., o te aconseja o dice a mí me paso... Bueno, tratamos que eso en Biodanza no. Es un **aprendizaje fuertísimo para todos nosotros**. Lo que sí*

*trabajamos mucho es con las **resonancias**, porque alguien puede decir algo y pareciera que es exactamente lo mismo que me está pasando a mí, o exactamente lo opuesto.” (E4-BIOD)*

-Reconocer los límites, y suturar

*“Haciendo mi práctica de Psicodrama, en una experiencia con un grupo de mujeres, estábamos fuera de tiempo, y una de ellas había abierto algo muy fuerte que emotivamente nos tomó, y terminé haciendo algo de Biodanza. **Se incorpora la experiencia, la conciencia del contacto, la contención a través del cuerpo**, hicimos algo de **Biodanza para suturar**, no se podía seguir abriendo ahí. Biodanza para eso es buenísimo. Entonces la herramienta de Psicodrama es que pude tomar eso y ponerlo a disposición. Psicodrama es estar **pescando qué es lo que está necesitando un grupo**, desde el lugar de **coordinación**.” (E4-BIOD)*

-El uso de uno mismo como habilidad pedagógica

Por todo lo expuesto hasta aquí, queda claro que si el docente no está dispuesto a involucrarse desde sí mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nunca considerará el uso de este tipo de herramientas vivenciales.

El trabajo de Illesca (y otros, 2015) nos ha motivado a pensar en **el uso de uno mismo como habilidad pedagógica**. Aunque en dicho estudio se habla en realidad de la importancia del “uso de uno mismo como habilidad terapéutica”, en el caso de Terapia Ocupacional, utilizando la Biodanza como estrategia metodológica en una materia (Taller III) que se cursa paralela al inicio de sus prácticas. “*Su fundamento en este nivel curricular se debe a que, a medida que avanzan, la complejidad es mayor, de ahí que se requieren **estudiantes fortalecidos en su desarrollo personal** para trabajar con individuos discapacitados o con facultades diferentes, ya que no trabaja con la enfermedad, sino más bien con las aptitudes remanentes.*” En el caso del Trabajo Social, la población con la que los estudiantes interactúan en sus prácticas presenta perfiles totalmente diversos: personas con discapacidad, personas víctimas de violencia, personas enfermas, personas adultas mayores, niños-niñas y adolescentes, personas con problemas de consumo de sustancias psicoactivas, personas con problemáticas de empleo-subempleo-desempleo, personas en situación de calle, etc., etc...; en todos los casos vulnerados en algún derecho.

Pensar entonces en “**el uso de uno mismo**” como **habilidad interventiva**, requiere al docente pensarse a sí mismo como instrumento en la mediación pedagógica; pero pensarse a sí mismo en todo lo que Es, un ser complejo, que no sólo transmite

contenidos desde el plano de la razón. Al menos si se desea favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional, la capacidad de generar empatía y de resolver situaciones de conflicto (cuestión presente en el ejercicio de cualquier profesión).

-Cambio de paradigma

*“Considero que el **Paradigma biocéntrico** interpela a las prácticas tradicionales de la Educación. Parte de una **Epistemología de la Vivencia** y **no de supuestos iluministas**, engeguados por la confianza en la “razón”. **Cuestiona al individualismo, la competencia, para el corrimiento a prácticas grupales de colaboración.**” (CAF2-BIOD)*

*“Si, creo que muchos comenzaron a **interpelarse**, pero creo que **muchos también no creerán en estas herramientas**; pero creo que también va desde las **búsquedas personales en un mejor vivir.**”(CAD4)*

*“Las **interpelaciones**, a mi pensar son en primer lugar **epistemológicas** respecto al proceso que viene viviendo el estudiante o docente. Las **metodológicas** podrían modificarse cualitativamente.” (CAD3)*

*“Pienso que estamos en un **momento de la evolución humana** que ya no podemos decir que el aprendizaje o el proceso educativo se realiza sólo racionalmente, es claro que se involucran las otras dimensiones constitutivas del SER, siendo este el principio de todo...y que **nada de lo que la persona es y de lo que existe dejan de estar interrelacionados entre sí....** Tomando este concepto **podríamos superar el paradigma basado en la racionalidad, sabiendo que en la actualidad existe aún su predominio.**” (CAD6)*

*“(En cuanto a los paradigmas hay un cambio) que tiene que ver con un corte con la **racionalidad letrada**, en la universidad y en todos lados, sin descartarla sino dándole un **nuevo lugar**. Hay algo que le **antecede al cortex**, hay algo que le antecede a la razón, y nosotros lo negamos desde Descartes; eso que antecede es **la experiencia, la vivencia en el sentido de la experiencia sentida.**” (E4-BIOD)*

En el campo educativo, como en otros campos, pueden observarse chispas de innovación, de creación de lo nuevo, seguidas de un retroceso, justamente por los paradigmas que tensan entre sí.

-Nuevo paradigma internalizado

Cuando a una de las docentes se le pregunta si existen para ella **interpelaciones** (epistemológicas / metodológicas) respecto al **abordaje grupal** en el campo de la enseñanza, considerando estas innovaciones, ella responde: *“No, porque me estaría*

parando desde el paradigma de la Complejidad, desde la Educación Popular y el Enfoque Holístico.” (CAD2)

-Trabajar la metodología con todas sus herramientas disponibles, tiene otro impacto

*“El Psicodrama tiene: el **protagonista**, el **escenario**, el **yo auxiliar**, el **público**, (y el **director**)... Cuando el alumno está en protagonista y vos lo estás viendo que tiene alguna **dificultad del yo social**, lo ponés en juego en una dramatización... Recuerdo que yo les decía a mis compañeros (docentes), que en general hacían una **dramatización y aplausos**, que eso **no es**; porque si no lo trabajás el pibe se va con todo eso encima...” (E7-PSIC/BIOD)*

-Tradicional y nuevas referencias teóricas

*“Mis principales **referentes teóricos en el campo de lo grupal** son: Paulo Freire, Piaget, Moreno, Rojas Bermudez, Pichón Riviere... y últimamente la Educación Biocéntrica: Toro, Cavalcante, Morin, Maturana” (E7-PSIC/BIOD)*

La complementariedad, construir desde la diversidad (P. Freire):

*“Particularmente me cuesta ver o pensar en términos de interpelación... porque creo que **ambos son formas existentes y necesarios para el abordaje de lo grupal**, prefiero ubicarlos como **aportes contributivos.... y/o complementarios.**” (CDA6)*

-Entrar y salir del grupo:

*“Si no tuviéramos una elaboración grupal y no nos pudiéramos decir cómo se nos produce nos perderíamos en la singularidad y no podríamos regresar a la acción que nos corresponde reproducir por el rol que tenemos que desempeñar. **Así como uno se apoya en el grupo también nos vale salir de él** para encontrar otras referencias por las cuales podemos dilucidar todo lo que hemos logrado en el nivel de ser uno.” (Rivara de Milderman, 1980)*

-La curiosidad como oportunidad para explorar e innovar:

*“En cuanto al **Sistema Milderman** puedo contar que el cuatrimestre que ingresé a la universidad como docente supervisora, uno de los centros de práctica que teníamos en ese momento era el “Espacio-Escuela Sistema Milderman”. A la hora en que las estudiantes realizaban las **transferencias** de la práctica, como la presentación del centro o cuando comentaban **situaciones del proceso**, **al resto de los estudiantes** les llamaba muchísimo la atención, **les genero intriga.... ¿Cómo se podía intervenir desde un enfoque holístico?, ¿Cómo poder trabajar con el cuerpo, la mente, el espíritu y las emociones en un mismo encuentro?** tanto así que **surgió la demanda** desde ellos/as mismo/as de **poder realizar un taller vivencial** del Sistema Milderman en una de las últimas clases del cuatrimestre, esto de hecho se ha logrado realizar y creo ha sido una **experiencia enriquecedora para los/as que hemos participado. He observado y sentido***

*cómo el grupo de seres que ha participado en dicho taller se ha **integrado**, a **danzado**, **dramatizado situaciones**, han hecho **dibujos** en los cuales resumían lo que ha significado el encuentro para ellos y ha sido **maravillosas las devoluciones**. Y a esto puedo agregar que la **energía de amor** que se sintió **al finalizar el encuentro** es inexplicable con palabras.” (CAD2)*

d) El abordaje individual

Ya sea como parte del abordaje grupal o como estrategia didáctica en el vínculo docente-estudiante, existen acciones específicas que cada una de las herramientas facilitan, a fin de trascender y/o complementar la mera charla o entrevista como mediación pedagógica.

- Escucha amable, sin juicio, y se habla desde uno mismo

*“Se hace una escucha amable, sin juicio, y se habla desde uno mismo. En el ámbito universitario esto **cuesta particularmente** porque en una materia te enseñan a que vos repitas o estudies a tales autores, y no te dicen que los bajes a lo que te pasa a vos, o cómo sería en este momento desde tu experiencia. Porque con eso a lo mejor alcanzaría, cotejar con tu experiencia.” (E4-BIOD)*

-La importancia del nombre

*“En la facultad de Medicina eran 3 o 4 talleres, bien **poniendo el cuerpo**. El primero era el tema del **conocimiento** de los chicos; el **estudiante** de Medicina venía a aprender Anatomía, el órgano y punto, unas **resistencias** tenían... luego se **aflojaban**; y en la **evaluación final** decían: ‘es la **única cátedra que nos nombra como personas**’; nosotros los llamábamos por el nombre”...*

-La identificación de luchas y peleas irresolubles al interior de un equipo docente

*“Cuando empecé a dar clases en los '90 en Trabajo Social, a la profesora que me llevó a dar clases (en UNLaM) **le encantó pero ‘ella no’**, entonces **me vigilaba mucho**, porque yo iba a tomar su cátedra; entonces, los alumnos estaban chochos conmigo y se puso competitiva, celosa, empezó a hablar de mí y fue terrible ese momento. Y le decía ‘para qué me trajiste?’... Como no había concursos, empecé en la de ella, en la de Grupo, después en la de Comunidad... Yo presenté el primer proyecto de todas las universidades del país que tenía Teoría y Técnicas Grupales, la teoría trabajada inmediatamente después en el grupo, al estilo Pichoniano”. (E7-PSIC/BIOD)*

-Trabajar la baja autoestima

*“En la UNLaM me doy cuenta de estas **timideces**, de estas **bajas autoestimas** y empecé a trabajar, no en grupo, sino empezaba a **charlar** con los chicos que andaban por ahí,*

para tener algunas ideas, hasta que a fin de año en el cierre hacíamos un trabajo psicodramático fuerte, y aparecían todas estas cosas. Yo los tenía en 2° año y después los volvía a tener en algún seminario en 4° y veía que habían dado una vuelta bárbara. Eso fue insumo para mis dos libros. En Luján ya venía con esta perspectiva, y el primer día ya detectaba esa timidez, y les decía que iba a trabajar con los tímidos especialmente. Tenían unas **historias**... que por eso eran tímidos... y después en el avance de la carrera daban la vuelta. Eso a mí me admiraba, aunque me seguía asustando.” (E7-PSIC/BIOD)

-La metacongnición

(En cuanto a los espacios metacognitivos) “yo utilizo la **técnica del ensimismamiento**, que los lleva muy para adentro, con una música muy suave pero profunda. Yo voy transmitiendo lo que se me ocurre que en ese momento es necesario; por ejemplo en una los hacés mirar por la ventanita de una casa... y los hacés revivir ‘la casa’, y vos vas viendo que al principio están cómodos sentados, y después ves el movimiento de los cuerpos, las reacciones... entonces después hago la ronda del compartir (sharing) y a partir de lo que dice uno y lo que dice el otro los lleva a reflexionar, y el mundo interno empieza a salir para afuera.” (E7-PSIC/BIOD)

-El contacto corporal sutil y personalizado

“A mí me han dado mucho resultado los **soliloquios**, cuando vos **tocás a alguien** que te das cuenta que está en una situación emocionalmente disminuida, le hacés hacer un soliloquio y empieza a salir inmediatamente lo que está sintiendo. Es una de las que más uso. (E7-PSIC/BIOD)

-Enseñar a aprender usando todos los cuerpos

“El **cuerpo emocional**: (que me está generando esta situación? (como docente o estudiante), Cómo me relaciono con mis compañeros?, y en el centro de práctica como me relaciono con los actores involucrados? Qué emociones me genera la práctica?, etc.)

El **cuerpo mental**: (aprender a calmarla, a activarla cuando sea necesario, estar conectados en el aquí y ahora)

El **cuerpo físico** (ponerlo en juego, en acción, danzar, que esté en movimiento)

El **cuerpo espiritual** (mi propósito, la conexión con los otros seres, con el cielo, la tierra, la madre tierra etc.)

El **cuerpo energético** (la energía que nos une, los chakras, qué sentimos al conectar con los otros, algunos días esa energía estará más luminosa y otros días más densa, nos servirá para auto observarnos y observar cómo se encuentran los otros)

Todo lo expuesto favorece a que los **procesos de aprendizajes sean holísticos, se integre al ser en su totalidad, con todas sus dimensiones**, porque no es lo mismo aprender con un solo cuerpo que con todos juntos integrándolos. **El impacto en los procesos de aprendizajes será mayor. ‘Porque el todo es más que la suma de las partes’.**” (CAD2)

3.6 Acerca de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social

a) *Debilidades detectadas en el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales.*

En este ítem daremos cuenta de las debilidades detectadas en las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social en general, de las de nuestras materias en particular, y de las prácticas de otras disciplinas, generando un diálogo al interior de los distintos casos.

Acerca de las prácticas de Trabajo Social en general...

Existen debilidades que son propias del sistema educativo que indefectiblemente impactan en nuestras materias, y que aunque no nos identifiquen las debemos visibilizar para intentar hallar estrategias pedagógicas que las resuelvan.

-El modelo prevalente en las organizaciones no promueve el espíritu de libertad.

Cusicanqui dice “la universidad no son las aulas, los profesores... **la universidad es el espíritu de la libertad**” (yo E1-SM)

“En esa experiencia de voluntariado que te decía les pedí un dibujo libre, y me preguntaban ¿libre? ¿lo que yo quiera?”; es muy triste eso... (E1-SM)

-Contenidos esenciales no trabajados debidamente en la currícula

Nos dimos cuenta de cuántos años pasaron en los que no trabajamos el tema de Empatía, lo cual percibimos cuando en una clase emergió el tema del duelo, y ahí trabajamos empatía, y fueron dos temas que tuvimos que trabajar, asociándolos a los **procesos personales y de intervención**, para lo cual recurrimos al psicodrama. (yo E2-PSIC)

-Falta de guía docente para que el estudiante repare en el profesional referente ‘como persona’

“Es interesante ponerse en el lugar del otro, institucionalmente. Ver tus propias incoherencias para poder analizar las incoherencias del otro...quizás he visto que en las prácticas se hace más desde lo racional (analítico) y no íbamos a la persona, de que está en ese laburo con un contrato de 3 meses, de dónde venía, hacia dónde iba. En las primeras entrevistas a los trabajadores sociales no se incorporaban preguntas como: cuál era su experiencia de laburo, cómo había llegado a él y que esperaba de ese

trabajo... *Compasión sería la palabra; poder ver al otro con todo lo que es como persona. Estas herramientas sirven para **ver integralmente a la persona que tenemos enfrente**. Cuando analizamos las instituciones lo manejamos mejor, ahí sí vemos el proceso, pero porque hay más paredes... no son personas. Poder ver la calidad de recurso que es, ayudarla a pensarse en el rol, hacer un convenio institucional más real, porque muchas veces se actúa desde el deber ser; eso podría aportar.* (E2-PSIC)

-Tiempo acotado para el planteamiento y desarrollo de un proyecto de intervención, en las prácticas de nivel organizacional.

*“Me pasó con las prácticas de nivel institucional; es más complejo poder reconocer una posibilidad de proyecto, cómo se construye un **proyecto desde una práctica**, y cuando es algo que va a ser de **seis meses**.”* (E3-PSIC)

-Capacidades y habilidades no trabajadas durante la formación de grado

*“En un Seminario de Familia que doy en la Maestría en Familia de la Universidad Nac. de Misiones, tengo alumnas de Trabajo Social. Y yo no podía entender **cómo no tenían incluidas estos aspectos (en su formación)**. Entrar a una casa, sentarte en el comedor, escuchar lo que le pasa a esa familia, y no ponerlo en acto?”* (E5-PSIC)

Acerca de nuestras materias en particular...

-Tensión con el apuro por problematizar que tiene la actual metodología de la materia. Indicador de que el cambio de paradigma aún no se traduce en la metodología.

*“No llegué a ver lo suficiente... siento que nos estamos conociendo. A la universidad fui hiper bien recibida. Lo que puedo captar es el modo en el que funcionaron de vinculación. Eso sentí que estuvo muy bien acompañado y que estamos aprendiendo disciplinariamente. En una charla con (la docente supervisora de práctica) ella me planteaba que le hubiese gustado **‘que se problematice más’**, más problematización, más propuestas y más concretización de esas propuestas; y que le gustaría problematizar desde el minuto 0... A mí me hizo mucho ruido porque si estamos hablando de un paradigma que es desde el Ser. Si yo entro desde el juicio es el otro paradigma, que es el que ya tenemos, y ese se acciona solo. Yo descomprimiría lo máximo posible; siento que la prioridad está en los seres, lo otro es el vehículo para... con todo el respeto que el T.S. me merece.”* (E1-SM)

Qué bueno poder preguntarnos si entonces estamos hablando desde el mismo paradigma o no; ¿cómo llevar el paradigma a la acción (praxis crítica)?. El trabajo pedagógico es tanto con los estudiantes como con los docentes. Los docentes que hoy por hoy están en la cátedra hicimos profundos procesos internos; y ello se relaciona a una Educación Biocéntrica. Algunos optaron por no estar más en la materia, y es

saludable si es que no podemos generar **consensos mínimos**, lo cual se traduce desde la supervisión en un mensaje distinto, contradictorio, obstaculizador o boicoteador. En otros casos se aproximan a nuevos paradigmas pero que quedan en el **plano** abstracto, de las ideas, **mental**, y a la hora de la práctica no se manifiestan en acciones... (yo *EI-SM*)

-Diferencias entre docentes que tienen o no experiencia con metodologías vivenciales aplicadas en el cuidado de sí.

Desde mi propia experiencia coordinando equipos docentes, y recuperando asimismo los dichos de las/os referentes institucionales, resulta notable la diferencia entre los docentes que tienen experiencias con este tipo de herramientas y los que no. No es difícil deducir, a esta altura del trabajo, que a quienes no utilizan este tipo de recursos como canalizadores de bienestar, les resultará más difícil verlo como recurso social para la salud de la comunidad con la que trabajen, y como recurso a ser explorado desde las prácticas pre-profesionales. Ello se condice con la escasa atención hacia el autocuidado en los profesionales del Trabajo Social, que en general priorizan la necesidad del otro, postergando permanentemente el **cuidado de sí y el disfrute**. Tema que ha sido necesario incorporar como bibliografía en la materia.

*“Lo conmovedor es que aún sin darse ese tiempo para sí, se **entrega** a estas experiencias.” (EI-SM)*

Para Flores y Gallego (2011) la importancia de abordar el bienestar integral desde lo corporal, radica en que las prácticas de bienestar trabajadas utilizan la movilización de recursos corporales para influir en los estados emocionales, afectivos, mentales y energéticos de las personas.

Me pregunto hasta dónde esto puede convertirse en un **obstáculo** en el acompañamiento a los alumnos, cuando hay obstáculos epistemofílicos, cuando desde lo actitudinal no se puede acompañar procesos que conllevan desafíos de innovación. En ciertas ocasiones apelamos a la **rotación de docentes supervisoras (en otros centros de prácticas)** como mecanismo para garantizar el **mejor acompañamiento posible** a los practicantes. (yo *EI-SM*)

*“Yo siento su **resistencia** y respeto su camino, su necesidad; y me genera también mucho **desafío** a mí, me **invita** desde ese lugar, yo me siento muy bien porque coordinamos mucho.” (E1-SM)*

-El no llegar a compartir los trabajos finales de las/os practicantes a tiempo, para sugerir ajustes teóricos antes de su socialización a la cátedra.

*“Lo que sugiero hablando de lo teórico, poder chequear antes de publicar para ver si me expresé bien, para ver si las citas que se toman de otros autores son de buena fuente, corroborar... Sugiero lo que es la definición del Sistema Milderman que sea de extractos sobre todo de los dos libros de Susana (los cuales no están a la venta), y un par de definiciones de sus discípulos. Uno de los nombres de esta disciplina (que recibe muchos nombres) es “Reeducación psico-física”, “Escuela de expresión humana”, entonces la educación según una escuela era el **emerger del ser**, como decía Sócrates.” (E1-SM)*

Ante este reclamo reiterado por parte de la entrevistada, que además ha recibido estudiantes de nuestras prácticas, explico que tal trabajo es un producto muy elaborados que los grupos logran realizar en un solo cuatrimestre, con un sinnúmero de condicionantes. Por su parte, la priorización por parte de la cátedra respecto a acompañar los procesos de intervención, la aplicación de instrumentos de registro, el trabajo sobre la subjetividad, etc., hace que no seamos tan rigurosas en el producto escrito final. Creemos que ello se subsana retomando al cuatrimestre siguiente, el nuevo grupo de practicantes, todas las observaciones que los actores institucionales tengan en relación al trabajo.

-Dificultadas para problematizar

-Dificultades para generar verdaderos procesos de investigación-acción-participativa

Respecto al momento de **problematización**, en ciertas experiencias en las que se “enamoran” de los espacios, especialmente de aquellos que tienen temáticas o propuestas de intervención innovadoras, o que tienen metodologías vivenciales, les resulta difícil visibilizar los problemas. En algunos casos a los referentes les cuesta comprender la técnica del Modelo Problemático Integrado y a los estudiantes les cuesta generar escenarios para que los actores participen de su construcción.

-Cuando el modelo pedagógico no es reforzado teóricamente por materias específicas.

Venimos observando que la IAP (Investigación Acción Participativa) no es un tema abordado en profundidad como tema en la materia de Metodología de Investigación, e incluso los estudiantes dicen que una docente argumenta que ella ‘no cree en la IAP’.

Acerca de otras experiencias con prácticas pre-profesionales de otras disciplinas...

-Cuando las creencias y las ideologías se convierten en obstáculos

*“Yo no sé si el modelo pedagógico tiene debilidades, yo creo que encuentra **obstáculos**... y uno de los grandes obstáculos son las **creencias**. Si las personas no pueden suspender las creencias no pueden ingresar a la vivencia; eso es lo que uno ve muchas veces que ocurre en la práctica, y más aún en estas **prácticas universitarias** donde las personas llegan con tantas creencias, con tanta **formación**, y con tantas **ideologías**. El tema de las **ideologías** es una cuestión también importante a seguir revisando; leí un libro que mencionaba a las ideologías como un clero secular... en un escrito de un investigador del CONICET decía: hay que desconfiar de las ortodoxias y del pensamiento único. La alineación a ciegas al pensamiento prevaleciente y la obsecuencia intelectual empobrecen y anulan el crecimiento del conocimiento. Propuestas para sortear esos obstáculos: ejercicio, ejercicio y ejercicio, que nos llevará a la humanidad no sé cuánto... yo a veces pienso que, aún muy esperanzada en 40 o 50 años vamos a haber dado un giro muy interesante, y esto quizás va a ser parte de nuestra historia” (CAF1-BIOD)*

-Capacidades comunicativas deficitarias

*“Una cuestión muy preocupante era la imposibilidad del comunicar, que tiene que ver con la estima de sí. Mucho temor, mucho miedo de mostrarse. Entonces algo en el orden de la **expresión**...” (E4-BIOD)*

-Cuando los docentes ponen excusas para tapar sus miedos

En diálogo con una de las entrevistadas, co-visionaba con ella ¿cómo es posible que la materia de Psicología Social e Institucional no contemple ninguna técnica vivencial, y que el argumento del docente sea: yo no puedo despertar nada que después no pueda hacerle un seguimiento. *“Eso es otra mentira, otra fantasía; lo que no podés es largar a la gente con el rol de Superman o de Robledo Puch... pero si hago un momento de desrolarse, hacemos sharing, en lugares de aprendizaje hacemos procesamiento... cómo ‘no podés contener?’ Por supuesto lo que no tenés que hacer es **asustarte porque alguien se emocionó y llora**. No podés estar siempre alegre, contento...” (E5-PSIC)*

-Inseguridad del docente respecto a su didáctica

“Para mí la primera debilidad está en el docente que no está seguro de lo que está haciendo -cuando el docente duda el alumno lo pesca enseguida-, porque se lo cuestiona, porque no se ha formado. (E7-PSIC/BIOD)

-Los docentes no trabajan en su mundo interno

“La segunda debilidad en el docente es el no haber hecho alguna experiencia de meterse psicológicamente (en su mundo interno)... En mi caso, cuando yo ya estaba en la carrera de Psicodrama venía con seis años de psicoterapia; hice individual, de familia, de pareja y terminé en grupo psicodramático. Me dieron el alta... pero cada vez que tengo un desequilibrio vuelvo; reparo los aros y sigo. En la clase les digo que tienen que empezar a buscar alguna terapia que los lleve a ver todos sus inconvenientes internos, que son los que no les permiten hablar en el grupo. Entonces, si hacen algo paralelo van a estar mejor formados para el Trabajo Social, para relacionarte con la gente, para tener menos conflictos... Si el docente no hace ese trabajo interno en él, va a estar ahí enfrente pero desde un modelo tradicional autoritario, porque es más seguro para él y porque tiene todo el poder” (E7-PSIC/BIOD)

-Dificultad de algunos docentes para deconstruir sus propios modelos de aprendizaje

“Cuando vos abris el juego y decís ‘mi modelo pedagógico es este’, todos creen que perdiste la autoridad, pero yo con los alumnos siempre tuve autoridad, el asunto es que no se convierta en autoritarismo. Entonces, es todo un trabajo que hay que hacer si venís formado de una manera tradicional, hay que reconstruir todo (el modelo)” (E7-PSIC/BIOD)

-Mecanismos de comunicación deficientes por parte de los docentes. No saben poner límites sin agresiones, que contemple la afectividad desde la educación biocéntrica.

Una cuestión que tiene que ver con la influencia del patriarcado en el sistema educativo, tiene que ver con aprender a poner el límite sin agresión, *“exactamente, con un modelo comunicativo” (E7-PSIC/BIOD)*. Poder poner un límite sin tener que enojarse, incluso desde el afecto, para muchos representa una gran ruptura. Lamentablemente, es aún parte del modelo educativo al que los estudiantes y docentes están acostumbrados; lo cual explica ciertas conductas defensivas por parte de los estudiantes, que define ‘por las dudas me planto...’ porque en realidad hay miedo a la violencia, a la violencia verbal en una devolución o evaluación, denigrando al otro. Todo ello invita a revisar y resignificar el proceso evaluativo.

“En mi modelo pedagógico tener un 10 equivale a un montón de cosas, a mí me decían igual que era floja... Yo creo que a la gente hay que tratarla afectivamente porque desde ese lugar es desde donde más se aprende... Yo tenía una compañera que hablaba de los Derechos Humanos, el día de los DD.HH. hacía un aula impresionante, y era la primera que maltrataba a los estudiantes... Los estudiantes querían pasarse a mi comisión porque me decían ‘es terrible, y da una clase agarrando un libro y lee...’. Vos

*no podés pasarle tu modelo, tenía compañeras en el **modelo** totalmente **de enfrente**, de afectos nada. Me ha tocado reemplazar a dos popes de la universidad y no sabés el reclamo de los estudiantes... Es que de esa manera ese docente tenía todo un **poder autoritario**; como a mí eso nunca me interesó yo siempre fui **horizontal** con los estudiantes y eso **lo valoran** mucho.” (E7-PSIC/BIOD)*

-La falsa creencia de que los estudiantes y profesionales de las disciplinas que se especializan en el cuerpo tienen mayor plasticidad.

*“Cuando me tocaron **profesores de Educación Física**, yo dije ‘esto va a ser...’ (fácil), uhhhh... ¡qué duros! **Rígidos de la cabeza, el cuerpo, todo...** (E7-PSIC/BIOD)*

b) Fortalezas detectadas en el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales

Acerca de las prácticas en nuestras materias...

-Articulación entre carreras para la aplicación y co-visión de metodologías vivenciales

Este cuatrimestre hicimos una experiencia en articulación con una docente de la carrera de Educación Física, que da la materia de Expresión Corporal en las carreras de Relaciones Públicas y en Ceremonial y Protocolo. Juntando sus comisiones con las de las prácticas de Trabajo Social hicimos una actividad de Expresión Corporal, desde lo lúdico. Previamente trabajamos teóricamente el tema del “**territorio cuerpo**” y vamos indagando desde la cátedra diferentes herramientas desde las necesidades sentidas; en otros cuatrimestres hubo incluso demanda de Meditación, poder experimentar qué es eso de la tranquilidad, el silencio, el cuerpo conciente...

-Las preguntas problematizadoras como medios de deconstrucción y construcción de nuevas ideas.

Las **preguntas problematizadoras** son preguntas que surgen desde la praxis, cuando ya se cuenta con una perspectiva diagnóstica, ya hay un caudal de información que permite describir la situación. Son preguntas que surgen de un complejo proceso de construcción en el que se conjugan elementos empíricos y teóricos. Estas preguntas vienen a dar un “giro”, a generar una innovación en el pensamiento, nuevas comprensiones, para luego tener nuevas respuestas para la acción, y creatividad en las estrategias.

-Aplicación de técnicas de respiración yóguica

En las clases cuando trabajamos el tema de Empatía por ejemplo, y hay mucha conmoción cuando empiezan a conectarse con la afectividad, y aplicamos herramientas del yoga con **respiraciones profundas**, a partir de herramientas que el docente maneja. (yo en E4-BIOD)

c) Relato de vivencias de las docentes de las materias Práctica I y Práctica II

Es importante contextualizar la vivencia para poder decidir: en qué espacios, con qué personas y de qué maneras, generar propuestas de innovación. Por ello, si bien en páginas anteriores hemos tenido relatos de vivencias de las especialistas entrevistadas en cada metodología, en este apartado haremos foco en las vivencias desarrolladas en el marco de las materias en las que en principio existe el propósito firme de desarrollar mejoras desde una perspectiva biocéntrica de la educación.

-Docente que rememora su tránsito por las materias de las Prácticas I y II como estudiante/practicante

*“Podría comenzar, contando que cuando cursaba la carrera de TS en la UNLaM, en la PI y en la PII ya se implementaba como **técnica** el psicodrama. Lo que he observado en ese momento, es que se podían trabajar por ejemplo: las escenas temidas, para **expresar nuestros miedos antes de salir a campo y enfrentarnos directamente con la realidad**. Teniendo en cuenta de que si no expresábamos nuestros miedos podrían condicionar la práctica, eso hacía que saliéramos más seguras porque no solo lo contábamos sino que al ponerte en la piel de ese personaje que debía enfrentarse a esa escena temida, se podían crear alternativas para sortear los obstáculos y salir con más seguridad a campo. Además al expresar nuestros sentires podríamos observar que habían otras personas que les sucedía lo mismo, esto ayudaba a que se creara un clima empático en el cual nos integrábamos más rápidamente con los/as compañeros/as con los que cursábamos. Otro punto importante a tener en cuenta, es que esta técnica nos ayudaba a perder la timidez al dramatizar, nos facilitaba el poder auto observarnos y superar las dificultades que encontrábamos en las intervenciones que realizábamos en la práctica pre profesional.” (CAD2)*

“He cursado las prácticas y he tenido la suerte de que habían incorporado el psicodrama, que sirvió para trabajar los sentires tanto a nivel individual como a nivel grupal. Cuestión que fue de gran utilidad para mi proceso de aprendizaje pre-profesional, porque al darle importancia a los sentires pude realizar un proceso de auto observación y análisis del por qué me sentía de tal o cual manera, cuestión que me ha servido mucho para trabajar en el desarrollo de mi inteligencia emocional. (CAD2)

-La innovación respondió a una búsqueda de lo emocional... ¡se nos había perdido!

*“La experiencia que llevamos a cabo en el aula es la el Psicodrama, desde la cual contaré la experiencia. La implementamos desde el equipo de cátedra aproximadamente desde hace 6 años, si mal no recuerdo. Comenzamos como una **propuesta que trajo una compañera**, no recuerdo muy bien como la había presentado, **leímos material** y hasta llegó la propuesta de **participar de curso de verano introductorio de psicodrama, lo realizamos varios**. En verdad escuchar a la compañera presentar la técnica **resultaba un chino, arriesgado, poco entendible**. Era nuestra **primera aproximación a “algo de lo emocional, buscándolo”** porque **siempre aparecía desde la materia/estudiantes, es decir emergía y lo trabajábamos**. Pero en esta **propuesta teníamos que salir nosotros a provocarlo/favorecerlo/registrarlo/pinchar**. Y así comenzamos el curso de verano, que nos mostraba que **no solo era necesario “conocer” sino que había que “hacer con el cuerpo”** y ahora sí que esto **resultaba más complejo y lo es así hasta ahora**. Entiendo y siento que **aún nos falta a los “profes” seguir animándonos para animar**. Lo cierto y la sorpresa que los **estudiantes no nos necesitan tanto para animar, ellos tienen un recurso/necesidad per se**, ahí al alcance de su mano y no necesitan que los animemos mucho. **Pero sí necesitan que estemos ahí para facilitarlos, hacerlo con ellos y en esto sí siento que nos/me falta CREERLO Y ANIMARME**, a veces pienso que es un poco de **SABER** y un poco de **FE**. **Que ambas deben estar para la magia del psicodrama.**” (CAD5)*

-El registro de la limitación y el condicionamiento por la mirada del otro

*“Desde la experiencia que tuve en compartir con los docentes y estudiantes, **Milderman** esta muy bueno, pero **me sentí en las dos oportunidades que lo hice en la clase limitada, creo que la mirada del otro me limita al expresarlo con el cuerpo, pero creo que es muy sanadora, generando liberación en los estudiantes.**” (CAD4)*

-Descubrir el no poder sentir (¡wow!) y sanarlo en el aula (¡doble wow!)

*“En la actualidad como docente al proponer que se trabaje con el psicodrama, muchas veces **se observan resistencias pero cuando los estudiantes realizan la dramatización y se realizan todas las fases previstas en dicha técnica, cuando se finaliza la escena, realizan devoluciones muy positivas**, en el último cuatrimestre del 2018 al terminar la cursada varios estudiantes han realizado un **agradecimiento y reconocimiento a la cátedra** en cuanto a poder incorporar psicodrama en la cursada para poder trabajar las emociones, de hecho, **una de las estudiantes cometó que ella había reprimido sus emociones y trataba de no sentir**, ella se había dado cuenta que esto le estaba sucediendo cuando cursó la materia “Taller de Observación y Registro de la Información”, en la cual le pedían que realizaran dos columnas en un cuaderno de campo, por un lado debían escribir lo objetivo y por el otro, lo subjetivo. Fue aquí cuando advirtió que ella no podía escribir lo subjetivo porque “no sentía nada”, el resto de sus compañeras podía llenar la columna pero ella no, por tal razón **comenzó***

*terapia, para poder descubrir qué era lo que le estaba sucediendo. Reconoció que por la mirada y apuesta de la cátedra ella pudo continuar su proceso terapéutico mucho más consciente y dejando que afloren sus sentires para no taparlos nunca más. Un día en la cursada, por medio de algunas técnicas que realizamos, ella **pudo dejar salir sus emociones**, contó que por un momento sintió que podía seguir reprimiéndolas, pero llegó un instante en el cual **“explotó y comenzó a llorar”**, le faltaba el aire, **salió a charlar conmigo que fui su supervisora** y pudo sacar afuera todo lo que la angustiaba. Según sus palabras, ese día fue **liberador**.*

*Para nosotras como **docentes** es muy importante **acompañar a los/as estudiantes** en estos **procesos de sanación** porque no deben continuar siendo un **obstáculo** ni para la práctica, ni para la vida cotidiana, ni para la futura vida como profesionales. Ya que **los/as paraliza y no los deja desarrollarse plenamente.**” (CAD2)*

-Cuando el trabajo docente reconecta con prácticas potenciadoras del bienestar

*“Si bien he presenciado y participado en la aplicación de la técnica de **Psicodrama**, poco fue en el ámbito de la educación superior, debido a la metodología que se implementaba en las otras materias en las que me desempeñe, como docente en un equipo, en esta Universidad. **Después de la incorporación a Práctica I, pude revivir aquello que había disfrutado en su momento y que nuevamente se presentaba ante mis ojos.**” (CAD3)*

-Moverse e inquietarse: ¡qué valiente!

*“Hace unos años realice un **taller intensivo de Sistema Milderman**. Que fue muy **movilizador e inquietante.**” (CAD6)*

d) Características del modelo pedagógico de las materias Práctica I y Práctica II

-Se puede conectar distinto, está comprobado

*“Creo que la importancia es que también enseñemos que tenemos que **escuchar al otro** y **escucharnos desde otros planos**, la razón prima en la universidad, dejando de lado las otras dimensiones, pero **cuando conectamos con los estudiantes desde otro lugar es tan importante, tomamos a su ser por completo en este proceso de enseñanza y aprendizaje** y no solo que aprenda y sepa contenidos.” (CAD4)*

Las docentes consultadas, reflexionan lo siguiente al consultar por las debilidades del modelo pedagógico de las materias de prácticas pre-profesionales en las que de desenvuelven actualmente:

- *“La **escasez de los tiempos** para otorgar espacio a la **instancia teórico y vivencial**, aunque por momentos ambas se conjugan.” (CAD1)*

- *“Por el momento no se me ha ocurrido alguna debilidad pero, como dije con anterioridad, se podrían **integrar algunas técnicas que utilizan estas disciplinas en las clases.**” (CAD2)*
- *No pude ver debilidades, creo que **estoy aprendiendo de ellas** a través del desarrollo de estas herramientas. (CAD4)*
- *“Tendríamos que **repensar las evaluaciones o la forma de evaluar desde una perspectiva holística**, algo ya hablado dentro de la cátedra, pero que **todavía no encuentra la forma...** quizás **preguntándonos qué queremos de estos estudiantes**, qué adquisiciones queremos que se lleven, o fortalezcan, **qué aptitudes /actitudes/ qué competencias...** por otro lado también es un desafío **encontrar la forma de ensamblar (los intereses diversos de) centros de prácticas, necesidades de los estudiantes, posicionamientos diversos y esta perspectiva como otro posicionamiento, que requiere de un tiempo de asimilación.**” (CAD6)*

Desde sus experiencias, la aplicación del Psicodrama fortalece el modelo pedagógico vigente en tanto:

- *“La **intención pedagógica** sea posibilitar al estudiante la apropiación de conocimientos que lo lleve a un **hacer profesional ético**, acorde a las normas, a las necesidades y situaciones, de un modo **actualizado** en los avances planteados -ya sea considerados científicos y/o alternativos que impacten en las personas, sociales o populares-.” (CAD1)*
- *“La centralidad de la **tarea no sólo considere al sujeto de intervención, sino a sí mismo (estudiante/futuro profesional) como elementos, ambos, que se deben cuidar para desarrollar la profesionalidad.**” (CAD1)*
- *“La aplicación (del Psicodrama) tiene un **impacto cualitativo, observado in situ y a posteriori**, lo relatado de la experiencia, en el ámbito de la clase... El **cambio es radical**. Se apela a las **emociones**, entendiéndolas como **sustento de sentimientos que surgieron en un momento de intervención y se bloquearon de inmediato como incorrectos, no profesionales, posiblemente signos de debilidad**. Al implementar en clase esta herramienta, los actores antes de lograr la entrega **manifiestan los miedos básicos (ataque, pérdida, ridículo) se resisten hasta que el contexto, que condiciona, habilita y el proceso se da. La experiencia queda grabada en cada participante (tanto actores como observadores) de manera indeleble.**” (CAD3)*
- *“**Desestructura a los alumnos, que vienen almidonados por el sistema bancario. Ayuda a remover los prejuicios sobre el “poder” del docente. Hace que asimilen los derechos y deberes de cada uno, sean docentes y alumnos.**” (CAD3)c*

A través de una de las docentes (CAD2) podemos contar con el siguiente recupero haciendo alusión a una experiencia de aplicación del **Sistema Milderman** en la materia Práctica II (Grupo y Comunidad):

“Voy a re- tomar algunos dichos de los/as estudiantes:

- *“Se pudieron trabajar las emociones”*
- *“Sentir lo que al otro le pasa para poder acompañarlo”*
- *“El poder volver a ser niño/a, jugar, bailar, sin vergüenza, sin pensar”.*
- *“Pudimos trabajar los emergentes porque afloran las emociones”.*
- *“Se pudo vivenciar la horizontalidad entre todos/as, porque fluyó lo que tengo que ser, sin tener en cuenta que rol que tenía cada uno/a (profe- estudiante etc)”.*
- *“En el proceso del encuentro teníamos la libertad de observar, o participar en las propuestas, respetando los tiempos de cada participante”.*
- *“Dominio del cuerpo, de las emociones, derecho a sentir, demostrar las emociones”.*

-Se logran conocimientos más completos y complejos involucrando a todo el Ser en el aprendizaje

En cuanto a mi parecer, el aspecto más importante dentro del proceso educativo es que justamente al utilizar todo el ser al servicio del aprendizaje, podemos incorporar conocimientos más completos y complejos a los cuales no se llegarían si los realizaríamos solo desde el cuerpo mental.” (CAD2)

-El sólo hecho de saber que estas modalidades existen ya es un impacto, aunque no logren desarrollar su máximo impacto en un cuatrimestre

“Considero que las realidades complejas demandan tiempo para ser conocidas y analizadas, pero no creo que sólo sean cuestiones teóricas y metodológicas las que en la intervención se deben tener presentes, sino también la dimensión de lo personal. Esta última implica procesos internos, tiempos que pueden superar el tránsito de un cuatrimestre y cómo se mencionaba antes, el impacto emocional otorga la alternativa de lograr un conocimiento más inmediato. Por otro lado, cuando se habla de procesos no siempre se cuenta con la posibilidad del acceso a estas distintas disciplinas fuera del espacio académico; no es menor mencionar que también influye la resistencia a enfrentar esos aspectos personales que más cuesta valorar o gestionar. La presencia en el ámbito áulico otorga una herramienta concreta, la cual será una opción usar desde la individualidad de cada estudiante o futuro profesional, ya no un desconocimiento.” (CAD1)2

-Se logran borrar las asimetrías, somos seres viviendo y compartiendo un escenario

*“La cátedra incluye estas herramientas, y en los últimos cuatrimestres se fueron implementando distintas acciones tendientes a vivenciarlas... Pienso que **el modelo se fortalece desde lo vincular**, la vivencia de estas técnicas **borran las asimetrías** y de alguna manera **nos plantea como seres viviendo, experimentado sensaciones, emociones**, y desde este **plano se facilita la reflexión, el análisis y la promoción de estrategias**, podemos **apostar a la generación de una nueva idea, pensamiento que enriquece el proceso en el centro de prácticas, en el aula y en los sujetos. Reforzar a través de las técnicas las relaciones vinculares, la empatía entre docentes, referentes y estudiantes.**” (CDA6)*

e) *Innovaciones detectadas a partir de las experiencias de aplicación de Psicodrama y Sistema Milderman en las materias Práctica I y Práctica II*

-Se favorece la expresividad

“El psicodrama, hace que salga todo aquello que con la razón no se pudo analizar, no hablar, hace que surja la emoción, y creo que eso es tan importante, escuchar qué dicen las emociones de ellos a través de las experiencias de práctica.” (CAD4)

-Se favorece el trabajo con las emociones

“Creo (refiriéndose a estas herramientas) que hace que podamos trabajar con las emociones, la ira, el enojo, la frustración, la angustia, la felicidad, que desde las formas más tradicionales es más difíciles que surjan.” (CAD4)

De todas las emociones nombradas por la colega, quisiera hacer foco en la frustración. En el caso de las prácticas pre-profesionales, como ya hemos mencionado, es frecuente encontrarnos con ese sentimiento cuando los estudiantes salen a campo y se enfrentan con tantos condicionantes negativos. Uno de esos factores tiene que ver con las condiciones laborales en las que ven trabajar a las/os referentes trabajadores sociales.

Como plantea Ghisio (2009) puede observarse que el trabajador inserto en un ámbito desprotegido, desmantelado y sin recursos, se desgasta, pierde la posibilidad de dar las respuestas necesarias a las complejas situaciones que presenta la comunidad donde él se desempeña.

-Los estudiantes, al darles la opción entre dos herramientas, una más racional (ateneo) y la otra más vivencial (Psicodrama), en los últimos cuatrimestres eligen preferentemente la segunda.

-Se observa incrementada la seguridad de la cátedra en la aplicación del Psicodrama.

*“Bueno, ahora bien, vayamos entonces a la **experiencia en aula**. El psicodrama llega más o menos en la **mitad de la cursada** y se los presenta **junto a otra herramienta, ateneo, como opcional**. Se los **presenta conceptualmente** y se les **explica los objetivos del aprendizaje que se alcanza con cada recurso**. Los estudiantes en general **eligen la técnica del Psicodrama** y al finalizar el psicodrama **lo valorizan como un recurso de suma importancia en su formación**, lo expresan como la **primera experiencia que transitan en mover sus cuerpos y contactar con lo que siente en su espacio en la práctica**. Recordando que la materia en la que participo es la primera práctica pre-profesional de los estudiantes en su carrera, es el **primer contacto con la realidad y el quehacer profesional**. Se **confrontan con su elección por la carrera, se confrontan con su vocación, sus valores, creencias. Y con sus estudios universitarios**. No deja de asombrarme cada cuatrimestre **la apertura y la FE que ponen los estudiantes en esta herramientas, confían que es un recurso para explorar-conocer-crecer. Confían en la técnica y en nosotros que se los transmitimos, y en esto sí fuimos creciendo en tener mayor FE nosotros los profes, también en confiar en los logros de implementarla, los cambios que se producen en el aprendizaje y en la vida de los estudiantes y también en la nuestra. Me sigue/nos sigue dando miedo, siento y entiendo que también esto lleva un proceso en nuestra vida profesional y personal de FE para luego transmitir. Hasta que no lo vivo-no lo transmito, sería uno de los tantos modos que hay para enseñar, con el cual me siento conectada y es mi camino.**” (CAD5)*

-Conexión con el sentir-pensar propio

*“Sí, considero que proporciona **indiscutiblemente**, la mayor innovación es **contactar a los estudiantes con el SENTIR-PENSAR** no de las personas con las cuales se interviene, que de ello sobra material, sino **con lo que les pasa a ELLOS-ESTUDIANTES con esa realidad, con ese dolor, siendo parte de ese proceso de intervención no sólo desde lo racional-conocimiento. Ese registro es el que proporciona el psicodrama a los estudiantes-docentes, surge como una necesidad y requiere de mucho trabajo individual y colectivamente porque todos trabajamos para esa escena, todos nos sentimos afectados.**” (CAD5)*

-Se aprende de la información que hay en las emociones, en tanto éstas son desbloqueadas

*“Los aspectos en los que radica (la importancia de integrar todas las dimensiones del ser en el proceso de aprendizaje) es el **lograr integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una integración entre el conocer y el sentir. Tener registro del sentir e integrarlo al aprendizaje, es decir aprender del sentir, aprender de las emociones, de toda la información que hay en las emociones y que es muchas veces censuradas/bloqueadas.**”(CAD5)*

-Se potencian las cualidades individuales y sociales en el estudiante

“Creo que sí, porque nos desafía a mirarnos y mirar a los estudiantes desde otra perspectiva, diría complementaria, donde se involucra la noción del Ser incluyendo las dimensiones espirituales y emocionales. Vivir e invitar a vivenciar la experiencia de encontrarnos/se desde el movimiento, el arte y la actuación, pudiendo ser potenciadores de las cualidades de cada sujeto (estudiante/docente), en la búsqueda de ser mejor individuo y ser social. Pudiendo lograr que lxs estudiantes exploren en sus sentires, emociones y potencialidades, para luego integrar a lxs distintos sujetos y contextos en su totalidad. Facilitando el entendimiento de que los abordajes a una problemática pueden realizarse desde distintas perspectivas, pudiendo ir desde el sujeto individual al colectivo y viceversa. Ayudar a dejar de lado los prejuicios sobre las disciplinas enfocadas en el Ser y facilitar la reflexión sobre cómo es posible integrarlos en la lucha por la defensa de todos los Derechos individuales y sociales.” (CAD6)

-Se favoreció el vínculo desde la horizontalidad, se generaron rupturas significativas

“La incorporación de las disciplinas holísticas en el proceso educativo permitiría que lxs estudiantes y docentes rompan con esas estructuras, reflexionando, mirando la totalidad de los sucesos analizando el contexto y los procesos y los momentos internos de cada uno. Otro aspecto es que al generarse espacios vivenciales (especialmente en Milderman) donde no existen las diferencias de roles, ni jerarquías, las asimetrías se diluyen y nos encontramos todxs siendo partes de un mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, esto facilita el vínculo y favorece el acercamiento entre docentes y estudiantes y pienso que el saber se construye desde el deseo y no desde la obligatoriedad.” (CAD6)

-Se desarrolla la empatía

-Se abordan situaciones problemáticas concretas de los procesos de prácticas

“El psicodrama permitió abordar situaciones problemáticas puntuales que surgían en los grupos (pero en resonancia con todxs lxs estudiantes, pienso que con lxs docentes también, ya que fuimos participes, y la resonancia y lo novedoso siempre aparece, aunque seamos “expertos”), ya sea en su dinámica interna, o por conflicto metodológicos, ideológicos, éticos, instrumentales, etc, vivenciados dentro del proceso de práctica... Es una herramienta para el aquí y ahora, se ponen en juego varias dimensiones, pero hace foco en el análisis de la situación. En cambio Milderman, produce modificaciones internas, sutiles, pero más profundas, requiere de un tiempo de internalización, no es mental, es sentido, en el momento de su práctica genera empatía, democratiza los vínculos, horizontaliza las relaciones, los roles.” (CAD6)

f) *Herramientas didácticas para trabajar pedagógicamente con la corporalidad y la emocionalidad*

En este ítem, se identificarán las herramientas más instrumentales a los fines de generar propuestas didácticas, a través del subrayado.

*“Creo que ambas (Psicodrama y Sistema Milderman), hacen que el cuerpo y la emoción **hablen**, y es tan importante saber escucharlos y mirarlos (...) Creo que poder trabajar con las dimensiones anteriormente dichas a través de **diferentes técnicas**, ya sean juegos, meditaciones activas, aportan al desarrollo del modelo pedagógico.” (CAD4)*

*“Sí, creo que se podrían tomar técnicas que utilizan por ejemplo en el psicodrama le llaman caldeamiento, una técnica que utilizan al comenzar el encuentro. Esto mismo se podría incorporar al comenzar algunas clases, como **para armonizar y terminar de llegar al aula**, serviría **para dejar atrás lo que se realizó en el día**, no pensar en los problemas o en lo que se tendrá que resolver después, sino situarnos en el aquí y ahora para comenzar la clase y facilitará a tener una **atención plena en el tema por verse**. En cuanto al SM se me ocurre que al **poder armarlos para trabajar diferentes temas** se podría por ejemplo, trabajar diferentes temáticas: **Empatía, Duelo, Violencia**, etc. Se buscan técnicas que remitan a la temática que se trabajará, y se realiza una clase con esta metodología, no olvidemos que **SM utiliza diferentes técnicas como el yoga, la plástica griega, la meditación entre otras**, y sería importante que el que lo lleve adelante tenga estos conocimientos.” (CAD2)*

*“¿De qué formas se podrían incorporar al proceso de aprendizaje?: **preparando clases en las cuales se incorporen dichas técnicas**. Por ejemplo en la PI y PII, como se vienen realizando, cuando los estudiantes traen las escenas de las prácticas para trabajarlas en clase con el psicodrama.*

*En cuanto al Sistema Milderman sería importante **realizar alguna clase especial introductoria y luego traer el taller vivencial**. Porque **no es lo mismo contarlo que vivenciarlo**, es ahí donde se siente la diferencia, **se despiertan los sentidos** y se crea la magia. Entendiendo que esto **no solo sería de utilidad para la práctica**, sino que **al abrir muchos sentidos facilitaría además la incorporación de nuevos conocimientos mucho más fácilmente**, porque no se estaría utilizando solo la razón, sino todo nuestro ser. En cuanto al SM, podemos decir que también hay que tener en cuenta que se puede **proponer** el tema desde la cátedra para trabajarlo en el taller vivencial, en la medida en que los alumnos lo elijan.*

*“Creo que las **herramientas didácticas** que estas dos disciplinas podrían aportar es poner en juego el cuerpo, ya sea dramatizando, bailando etc., para **poder analizar situaciones no solo desde lo mental, sino desde la acción, desde el sentir**, al haber **atravesado por la vivencia, que obviamente activa otros sentidos**. En cuanto a las emociones es importante que se puedan **trabajar las mismas en el aula** y tanto el SM como el Psicodrama tienen técnicas para trabajarlas, se pueden tomar como herramientas didácticas para trabajarlas en el aula.” (CAD2)*

En el caso de una docente que aún se encuentra haciendo deconstrucciones de prácticas pedagógicas más relacionadas con el sistema bancario (según sus propios dichos), resulta aún difícil identificar herramientas didácticas concretas, pero es de destacar su claridad acerca del impacto que le reconoce a la aplicación de estas mediaciones pedagógicas:

“Conectarse con las emociones, equivale a aflojar el cuerpo, permitirle expresarse con la menor cantidad de trabas posibles. De allí la permeabilidad para el aprendizaje.” (CAD3)

“Las herramientas entiendo podrían ser la grupalidad, la música, el espacio, el tiempo. La voz y el silencio como herramientas para CREAR y RECREAR.” (CAD5)

“Pienso en el movimiento, en la reflexión, en la expresión de las emociones y de las ideas en forma espontánea y profunda en el aprendizaje desde el conflicto y junto al/a otrx; el juego, el ponerse en el lugar del/a otrx, viviendo distintos roles y rompiendo etiquetamientos, prejuicios. La actuación como medio para ver en el otro lo de cada uno y liberarlo. Se han utilizado para dar respuesta o encontrar respuesta a distintas situaciones.” (CAD6)

g) *Propuestas para fortalecer el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de la Lic. en Trabajo Social*

-Replicar

*“Yo siento que esto que se está gestando es para **replicar** en otros procesos interdisciplinarios, porque se está haciendo con mucha elaboración.” (E1-SM)*

-Empatizar, salir de la queja por lo que otras materias ‘no hacen’, identificar otras formas de contribución

*“Tal vez las materias que no se animan a trabajar con técnicas grupales sea porque los docentes no tienen las herramientas. Así no sea grupalmente, **motivar individualmente al alumno a que se piense...** y esto no se resuelve tomando dos parciales.” (E2-PSIC)*

-Aplicación de metodologías en momentos del proceso de intervención

*“A través del Psicodrama se puede trabajar el proceso de la **implicación**, el momento de **planificación...**” (E3-PSIC)*

*“En Trabajo Social se **puede trabajar psicodramáticamente** 1º) cuando los alumnos van a **salir a campo**, 2º) se encuentra un grupo de **tímidos** o estudiantes con **baja autoestima**, 3º) cuando se aborda el **perfil profesional**. Ahí se muestran los **conflictos**, se **analizan** y se busca que **modifiquen las actitudes** (...) El yo-auxiliar al hablar desde el personaje, trae su sentir sin emociones y es esclarecedor del problema que padece el*

protagonista (...) En una **materia anual** el estudiante se desliza por un proceso de **aprendizaje teórico-intelectual**, al mismo tiempo que lo **emocional** tiene su trayecto. El **director vibra con distancia operativa**, desde la espontaneidad de la dramatización” (E7-PSIC/BIOD)

-Trabajar con docentes el cambio de paradigma (Educación Biocéntrica)

“Yo propondría desde el primer momento que **hay que trabajar con los docentes el cambio de paradigma**; o sea intentar contagiar a más docentes en el cambio de paradigma; eso no se impone, se propone, se estimula.” (E4-BIOD)

-Visibilizar experiencias de aplicación de metodologías vivenciales en el proceso educativo

Resulta necesario hacer visible y que copen las instituciones las experiencias que ya están en marcha, dejar de elucubrar y problematizar tanto y mostrar lo que se está haciendo a través de jornadas que en su mismo formato ya den pautas del cambio de paradigma. (Yo en E4-BIOD)

-La lucha por el espacio, por las resistencias... la lucha.

“Y contemplar los **espacios físicos y concretos de vivencias**, que tengan una conexión con el resto de lo que propone la jornada... Porque a veces pasa que te dicen: un ratito de expresión corporal, que la gente se estire... ¡me estiro en mi cama! **Que ese movimiento tenga sentido**, quizás Biodanza eso es lo que aporta, que ese movimiento por más mínimo que sea se le ponga una **palabra**.” (E4-BIOD)

Otra docente, al referirse a la posibilidad de fortalecer el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales a partir de estas herramientas, asevera: “No tengo dudas. Es un **modelo que viene pujando**. La **resistencia al cambio** es aún el **problema**.” (CAD3)

-Promover más estudios sobre el disfrute en el aprendizaje

“Es importante **incluir el disfrute en el aprendizaje como estudio a nivel académico**.” (E5-PSIC)

-Dejar ser al alumno. Respetarlo. Acompañarlo en su creación, no ‘formarlo’

“Respetar al alumno es fundamental, eso significa que si vos aplicás el Sistema Milderman y empiezan a surgir **aspectos que chocan en tu sensibilidad**, hacer uso de la **respiración interna para aplacar ese juicio** y **respetar al alumno en su idiosincrasia**. En general lo **queremos formar de determinada manera** y no lo dejamos ser.” (E6-SM)

-Trabajar sobre los múltiples roles del proceso de la práctica

-Crear juegos, planificar técnicas y métodos

“Para mí hay que trabajar en varias dimensiones: en relación al equipo, la implicación del rol profesional, la implicación personal del rol de los docentes, lo que pasa ahí: la competencia, las envidias, los celos...-; para colmo energía femenina. Y con los contenidos que transmiten, dentro de cada uno de ustedes. Entonces, hay un punto en donde se puede trabajar directamente con el equipo. Y después la parte pedagógica específicamente, que sería: cómo trabajar, con qué juegos, para que esos contenidos sean vivenciados desde el cuerpo por los alumnos. Claro que no podés enseñar sólo con eso; también hay que dar teoría...” (E8-PSIC)

-Ajustar criterios de evaluación y desempeño del equipo en tal instancia

“Por el momento, lo que pude observar a través de los comentarios de los alumnos sería un ajuste en los criterios de evaluación, respecto de unificarlos. Si bien se les aclara que es un grupo de docentes el que evalúa, pero por ahí como en el caso mío, que no tuve la habilidad para ver todo el proceso, sino que se vió que Lauri corrigió, que vos corregiste, y el comentario de ellos era: ‘la profesora me había dicho la clase pasada lo contrario de lo que me dice ahora’. Entonces, yo salía adelante diciendo que cada uno tiene su criterio, pero que seguramente tenía que ver con una unidad de fondo... por eso ahí me pareció que quedaban algunos huecos, en dos o tres oportunidades; y yo me hago cargo de eso... porque entre que no iban bien y que no volvían, se hicieron correcciones en clase y pasó eso, sin que sea grave... pero me parece que es bueno para nosotros, para mejorar.” (CAD3)

-Mayor trabajo teórico en relación a la metodología que se vaya a aplicar para una posterior elaboración.

“Pienso que es necesario brindar más información o conceptos teóricos sobre ellas, particularmente Sistema Milderman y generar el espacio para la vivencia y la reflexión en torno a esta disciplina... los estudiantes llegan a conocerla por la vivencia, pero pienso que si habría una bibliografía simple, ayudaría a la comprensión.” (CAD6)

-Optimizar el uso del tirano, cronos y kairos TIEMPO. Planificar momentos, y consensuar

“Pienso que tenemos que prestar atención al uso del tiempo, ver de todas las propuestas cuáles vamos a implementar para que no se nos superpongan con otras, y luego dispongamos acotar la supervisión.... La supervisión tiene que estar siempre, es una necesidad concreta de lxs estudiantes pero de nosotras también, estar, mirarlx, escucharlx intercambiar, generar. Propongo que cada encuentro tenga tres actividades: un momento de técnica grupal (desarrollada por nosotras o ellos) un momento conceptual teórico y un momento de supervisión.” (CAD6)

CAPÍTULO 4

Conclusiones

Hemos iniciado la presentación del problema a investigar con una frase de Nietzsche, que representa de algún modo la intencionalidad de toda tesis, que es la de dar “un empujón” que nos permita avanzar, no sin atravesar ciertas rupturas (epistemológicas, metodológicas, y pedagógicas). En el caso del filósofo, con la intención de plantear la idea de un “superhombre” (el *Übermensch*), primero anunció ‘la muerte de Dios’, es decir de toda posibilidad de ubicar afuera del ser humano la responsabilidad de una mágica salvación, poniendo en cuestión la moral de la época. En nuestro caso, con la intención de generar innovaciones en las asignaturas vinculadas a las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, podríamos decir que nos hemos enfrentado a la muerte de los viejos esquemas que ya no sirven. No sin antes argumentar la necesidad y la factibilidad de modalidades pedagógicas que permitan la convivencia de las diversidades, a la vez que promueva la aplicación de determinadas herramientas cuyo impacto en el aprendizaje intentamos demostrar. Lo que cuestionamos es la prevalencia de modelos de pensamiento y de desarrollos pedagógicos que estimulen el individualismo, la competitividad, el utilitarismo, las asimetrías de poder (con finalidad de dominación), en definitiva, la ‘formación’ de profesionales poco conscientes de la responsabilidad de sus acciones, afín a ‘cuerpos mecanizados’. Estamos convencidas de que la forma de enseñar impacta directamente en el perfil de profesional que acompañamos a crear, desplegar, fluir. También somos conscientes de que el intento de innovar en cualquier práctica social, en este caso la educativa, está plagado de tensiones, contradicciones, luchas, pero también de nuevas construcciones, como las expuestas en este trabajo.

Comenzaremos este apartado final intentando clarificar ¿Qué debemos y podemos innovar?

La primera finalidad de esta investigación tenía que ver con demostrar, desde experiencias pedagógicas concretas (que superen las elucubraciones mentales), que *es posible y viable desarrollar metodologías vivenciales en el ámbito de la Educación Superior*, y estimamos que se ha logrado, siendo entonces ésta nuestra **primera conclusión**. Pues, las entrevistadas con las especialistas y facilitadoras de las tres metodologías (Psicodrama, Sistema Milderman y Biodanza) han sido muy claras e

instructivas en sus manifestaciones al respecto; aportando tanto antecedentes como fundamentos teóricos-metodológicos y vivencias.

Teniendo entonces claro que la Universidad ‘puede’ innovar en esta materia, queda la pregunta respecto a si ‘debe’ hacerlo. Para responderla será necesario plantear un posicionamiento epistemológico, el cual ha sido desarrollado en este trabajo. De esta manera, y como una **segunda conclusión** reforzaremos el siguiente posicionamiento: *a la luz de la Educación Biocéntrica, la Educación Superior debe asumir el reto de innovar en sus prácticas pedagógicas*, al menos en el campo de las prácticas pre-profesionales de la formación de Trabajadores/as Sociales, que es el recorte temático de esta tesis. No obstante, el paradigma desde el que nos situamos claramente trasciende la disciplina en cuestión, por lo cual sostenemos que la responsabilidad debe impactar en otras ramas del saber. Cuando las especialistas, con experiencias en diversas ramas y disciplinas de las ciencias sociales (Trabajo Social, Psicología, Educación, Psicopedagogía, Medicina, Enfermería) aseveran que: *‘los contenidos se asimilan mucho mejor y en forma más permanente en la medida en que se integran el cuerpo y las emociones en el proceso de aprendizaje’*, no están discriminando el tipo de contenidos; aseguran que se puede hacer con cualquier contenido, ya sea más teórico o más empírico.

Por ello, uno de los retos a afrontar en el trabajo docente tiene que ver con atravesar el conflicto entre paradigmas, abrir el juego a un diálogo constructivo y sincero. Basta de los “como si...” o de sostener antiguos sistemas de enseñanza que si bien develan una y otra vez sus debilidades, al mismo tiempo son tan fuertes e institucionalizados que presentan múltiples resistencias. Y resulta que la primera lucha parece presentarse en el propio docente, cuando se propone deconstruir una modalidad pedagógica aprendida e internalizada desde la infancia. Un docente universitario o de nivel terciario que ejerce semejante rol (en el sentido de la responsabilidad social que asume al acompañar la formación de futuros profesionales) dando un lugar de privilegio a sus propias creencias (por ejemplo, la de creer que el jugar es una conducta infantil), o que no asume la necesidad de una formación pedagógica (algo tan frecuente en el ámbito de la educación universitaria, que afortunadamente se está revirtiendo), o que no se anima a experimentar con nuevas propuestas que involucren la corporalidad y lo emocional, difícilmente logrará innovar en este sentido en sus formas de ‘enseñar’, sea

lo que sea que enseñe. Entonces, y como **tercera conclusión**: *los docentes debemos haber pasado por la vivencia de aprender y enseñar integrando las dimensiones física, mental y emocional en el proceso.*

No queda claro desde lo relevado en qué medida y cómo la dimensión espiritual se involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, hay cierto consenso respecto a su presencia; pero, como la espiritualidad se concibe de modos tan diversos como personas se interroga, resulta difícil definir propuestas metodológicas que la traten. Esta podría ser una línea de investigación a futuro, muy interesante. En principio, podríamos sostener que al ser la espiritualidad una dimensión tan inconmensurable (por la diversidad de tradiciones espirituales y religiosas) resulta aún un ‘terreno pantanoso’ para las ciencias de la educación. Sin embargo, los aportes de la Física Cuántica y las Neurociencias, que vienen acelerando los cambios de paradigmas en distintas ramas del saber, sí permiten comprender e investigar cómo se producen transformaciones en el ‘campo energético’ o ‘campo cuántico’. Al ser el **aula** un espacio como cualquiera, en donde convive un grupo de seres humanos, resulta muy factible observar el impacto de las prácticas educativas que implican desplazamiento, movimiento corporal, expresión de las emociones, trabajo sobre ese cuerpo grupal energético, trabajo sobre los personajes, recupero, fluidez y transmutación de los ‘afectos tristes’ y ‘afectos alegres’ (como plantea Deleuze, referenciado por una de las entrevistadas); todo lo cual también ha quedado demostrado por las experiencias narradas. Y aquí nos acercamos, entonces, a una **cuarta conclusión**: *si trabajamos didácticamente con la energía del grupo, tanto con sus conflictos como con sus potencialidades, es porque no queremos o porque no sabemos* (no se sabe que es posible y hay formas de hacerlo, por ejemplo con las metodologías estudiadas).

Hablamos de modalidades pedagógicas que incluyan la diversidad de paradigmas y cosmovisiones, y para el caso de las prácticas pre-profesionales: de todos los actores intervinientes, es decir, docentes, estudiantes, referentes insitucionales, población destinatara. Aprender a enseñar en escenarios tan complejos como el de las prácticas de Trabajo Social, en el que además existen otras tensiones propias de las áreas temáticas, por ejemplo: en el área de Niñez y Adolescencia aún persisten las tensiones entre dos paradigmas, el de Patronato de Menores y el de la Protección

Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Esto que para algunos parece estar resuelto desde la legislación, en el campo devela múltiples tensiones entre dos paradigmas co-existentes que plantean luchas incesantes. A este tipo de tensiones, debemos agregar muchas otras que están presentes en el contexto y de diferentes órdenes: político, social, económico, religioso, intereses contrapuestos (particulares, grupales, comunitarios), etc. Entonces, no sólo resulta oportuno sino necesario situarnos ‘en’ esta realidad (y no ‘ante’ porque somos parte: eso ya es una diferencia epistemológica con aquella que pretende la ‘objetividad pura’ y mirar la realidad desde un ‘afuera’) desde la perspectiva biocéntrica. Poder interactuar, dialogar y construir desde la complejidad requiere hacer uso de herramientas múltiples; y en el aula son varias las modalidades y didácticas que los docentes podríamos (así, en potencial) utilizar, pero claro, se requieren algunas habilidades esenciales: creatividad, espontaneidad, empatía, cooperación, liderazgo, autoridad positiva, comunicación horizontal, entre otras. Retomando las expresiones de las docentes arribamos a una **quinta conclusión**: *una pedagogía de la vivencia permite implicarse pero sosteniendo una distancia operativa, y ello requiere de mucho entrenamiento y dedicación por parte del propio docente.*

Por otra parte, también parece necesario poder discernir en el equipo docente si en el aula tenemos un grupo como dispositivo con potencial educativo, o una mera agrupación de personas que ocupan un espacio común; entendemos que no es lo mismo. Reconociendo el potencial que todo grupo de estudiantes podría desplegar, cuestión por décadas estudiada y aportada desde la Psicología Social, y más recientemente desde la Educación Biocéntrica, a las distintas disciplinas y profesiones, parece inverosímil que un docente hoy en día desestime ese potencial, y los estudiantes transiten por un cuatrimestre o un año un proceso educativo sin haber desplegado vínculos y construcciones colectivas con sus compañeros.

“...un grupo desarrolla su máximo potencial creativo cuando cada sujeto ha interiorizado el pensamiento común del grupo y además la singularidad de cada uno. El grupo deviene facilitador de potencial creativo individual de cada integrante. Asimismo, aprender en grupo provoca un efecto multiplicador del saber y del deseo de investigar, producir y crear.” (Schverdfinger, 2000)

Obviamente se requiere del manejo por parte del docente de herramientas para el abordaje grupal, y bien se sabe que en el ámbito de la educación superior no en todos los casos es requisito contar con formación pedagógica, cuestión que como ya mencionamos se viene revirtiendo en algunas unidades académicas. Sin embargo, cada unidad académica ofrece reforzar o debilitar el desarrollo de determinados contenidos. Con relación al abordaje grupal, por ejemplo, el actual plan de estudios de la Lic. En Trabajo Social de la UNLaM presenta una profunda carencia (reconocida especialmente por estudiantes y docentes que hemos cursado la carrera con el anterior plan de estudios):

- h) Se eliminó la materia “Taller de técnicas grupales” (que en su momento era anual);
- i) Se redujo a ofertas a cutrimestrales a todas las materias, con grave impacto en aquellas que responden al eje metodológico de la carrera y de los niveles de prácticas pre-profesionales;
- j) Se unificó el abordaje grupal y comunitario en un mismo nivel de prácticas, en un solo cuatrimestre.
- k) La materia que aborda los contenidos teóricos de grupo en la carrera de Trabajo Social es coordinada por un profesional de la Psicología.

Como dice Dora García (2008), como trabajadoras/es sociales sumar el instrumento teórico y técnico de la psicología social fortaleció nuestras incumbencias profesionales, al punto que muchos colegas hicieron del abordaje grupal su especialización, asumiendo la responsabilidad de formarse metodológicamente con herramientas específicas. Principalmente las mayores contribuciones se toman desde la Psicología Social y la Técnicas Participativas para la Educación Popular.

El Psicodrama ha estado más emparentado a la Psicología Social, incluso suelen compartir los mismos espacios de formación. Sin embargo, las otras metodologías (Biodanza y Sistema Milderman) que permiten involucrar más el movimiento corporal, emocional y energético-grupal, nos permite cuestionar si las contribuciones de la Psicología Social resultan suficientes para aprender acerca del abordaje grupal; y esta podría resultar una línea de investigación para la disciplina del Trabajo Social, y para los docentes (de diversas disciplinas) que enseñamos en el campo de ‘lo grupal’. Parece necesario generar una integración dialógica entre nociones como la ‘distancia operativa’

de la Psicología Social y la ‘proximidad afectiva’ de la Educación Biocéntrica. Co-construir entre docentes y estudiantes estos puentes, se presenta como un reto interesante.

Algunos entrevistados hablan con cierta nostalgia de sus experiencias que se remiten de 1 a 3 décadas atrás en el tiempo, y al mismo tiempo con esperanzas porque algunas de las resistencias hayan sido vencidas. Sin embargo, al comparar con los discursos de las experiencias más actuales, siguen persistiendo en las carreras de grado prácticas pedagógicas tradicionales que condicionan enormemente a las propuestas vivenciales, las cuales aún se ven confinadas a experiencias atomizadas.

Una de las paradojas a la que nos enfrentamos cuando intentamos modificar modelos es la que bien plantea Edgar Morin: *“no se puede reformar la institución sin haber reformado a las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones”*. Tal vez es posible salir de la trampa si el cambio se hace cuerpo y si trasciende el campo de la mente. Las principales luchas sociales le pusieron cuerpo a sus reclamos. Pero, con relación a las resistencias al cambio dentro de gran parte del sistema educativo, ¿si en lugar de perpetuar la lucha como pelea con ciclos repetitivos, fuera posible atravesar el conflicto de otras maneras? El Sistema Milderman hace interesantes aportes teórico-metodológicos al respecto. En uno de los apuntes (inédito y anónimo) facilitado en el instructorado del Espacio-Escuela Sistema Milderman dice al respecto:

“La armonía no es la ausencia de conflicto... El conflicto es la oposición de las polaridades, y toda relación humana encierra la posibilidad de conflicto... La armonía consiste en integrar las diferencias, no en borrarlas ni en negarlas.” Cada una de las tres metodologías trabaja en este sentido, teniendo en claro que para poder ‘integrar’ antes es necesario conocer cuáles son exactamente tales diferencias. Y para conocer las diferencias hay que poder expresarlas.

“Un conflicto no significa crisis, sino que las personas se están enfrentando a sus diferencias. El primer paso es no temerle a hablar, no tener miedo de expresar. Cuando aparecen las diferencias lo que surge es la diversidad, pues las personas son individualidades singulares y no prolongaciones unas de otras.” Y aquí nos encontramos con dos cuestiones claves: por un lado la necesidad de trabajar los miedos, lo cual también ha quedado planteado por las entrevistadas; y por otro, la expectativa que en

general se observa en el docente acerca de que el alumno sea una prolongación de sí mismo. Muchas veces esa expectativa no es conciente; pero se evidencia en su praxis: podemos invitar a los estudiantes a ser creativos pero cuando expresan una idea diferente no siempre se le da lugar, especialmente si se sale de lo conocido o de lo esperado. Hay mucho temor a lo desconocido, y se evidencia en las reacciones emocionales de los propios docentes. Por eso el trabajar con este tipo de herramientas, como han expresado las colegas docentes, requiere de mucho trabajo y dedicación, tanto personal como de equipo. En este sentido, una **sexta conclusión** que nos interesa compartir es: *los docentes debemos aprender a trabajar en la incertidumbre y desde el paradigma de la complejidad, a fin de promover la creatividad y la espontaneidad en los procesos de toma de decisiones.*

En el Trabajo Social en particular ocurre que el discurso es una de sus principales herramientas para la defensa y promoción de los derechos vulnerados. En contextos de suma desigualdad, de injusticia social, de crisis social – económica - política, de vulneración de derechos adquiridos, como en el aquí y ahora de nuestra nación, resulta complejo no quedar atrapados en el conflicto. Pero peor es cuando quedamos instalados en la queja.

“El conflicto a veces aparece a través de la queja (reacción a una situación que se considera injusta...); cuando es permanente deja de ser efectiva, sólo se escucha el tono quejoso, pero ya dejan de escucharse los contenidos... Cuando aparece en forma de querrela se trata de una actitud más activa, más exigente, más dura, lleva las cosas más cerca del límite. Cuando ni la queja ni la querrela consiguen su objetivo, se produce a veces un estallido..., ya no hay forma de que el otro ignore la situación. Es conveniente hacer una distinción entre atravesar el conflicto y estar en pelea permanente (uno solo intenta someter y el otro se resiste a ser sometido).” Poder trabajar con los practicantes estas sutiles diferencias conceptuales, y asociarlas a las vivencias en sus procesos de prácticas, ha resultado revelador, usando como herramientas didácticas el trabajo con la mirada, con las posturas corporales, con la escucha, el intercambio de roles, la atención plena, entre otras.

Goleman (1995) pone el siguiente ejemplo: *“Mientras que al comienzo de la discusión ninguno de los muchachos estaba mirando al otro, a medida que ésta fue*

avanzando comenzaron a mostrar señales de ‘escucha activa’ mirándose a la cara, estableciendo contacto visual, y enviando indicios silenciosos que le informan al que habla que está siendo escuchado.” Afirma, asimismo, que poniendo en acción herramientas como estas, y ayudados por una guía, términos como ‘actitud positiva’ y ‘escucha activa’ dejan de ser frases huecas para convertirse en formas de reacción a las que se pueden recurrir en los momentos en que se las necesitan con más urgencia. Sigue aclarando que el manejo emocional es especialmente difícil, ya que las habilidades necesarias para lograrlo necesitan ser adquiridas en los momentos en los que habitualmente la gente está menos dispuesta a recibir esta información y a aprender nuevos hábitos de respuesta: cuando están disgustados. Por ello destaca la importancia de “llegar a tiempo” con la alfabetización emocional, al mismo tiempo que advertía que “los mejores modelos están fuera de la principal corriente educativa, en poder de un puñado de escuelas privadas y una pocas escuelas públicas”. Con una carga emocional que es difícil evitar, debemos concluir que esta cuestión estudiada hace más de 20 años en EEUU, aún puede problematizarse del mismo modo en el sistema educativo de nuestro país; cuestión también expuesta por las entrevistadas.

¿Cómo se puede visibilizar y trabajar el conflicto involucrando el cuerpo?

“En el conflicto hay argumentos, hay dos que disienten pero pueden mirarse, escucharse, aceptarse, redescubrirse, hacer nuevos acuerdos. En la pelea en cambio se dan la espalda, no se pueden mirar, miran en direcciones opuestas (en la dirección de sus intereses), por lo tanto difícilmente se acepten o se escuchen.

En el conflicto al atravesarlo habrá palabras acaloradas, estallido de emociones, pero no se dirán palabras que dejen heridas imposibles de cicatrizar. En la pelea ocurre lo contrario. Aparece la batalla y en la guerra vale cualquier medio para derrotar al otro.”

Es importante elegir el momento y el lugar para poder atravesar el conflicto. Una herramienta eficaz que utilizan las tres metodologías es hablar en primera personas, lo importante es comunicar lo que a mí me pasa y no lo que creo que vos hacés, sentís o pensás. *Es distinto decir ‘estoy tratando de que me entiendas’ a decir ‘vos nunca entendés lo que se te dice’.*

Si pudiéramos representar esta revisión de nuestras (incluyo aquí a todas las participantes) prácticas docentes desde la perspectiva biocéntrica sería con la forma de espiral. Tal como plantea Carolina Wajnerman (2012): *“la forma de espiral que encontramos en la naturaleza y en múltiples creaciones humanas, representa un circuito curvo que tiene un eje sobre el cual no se cierra, sino que lo rodea para mirarlo cada vez desde un lugar diferente.”*

Una observación acerca de la metodología de los estudios analizados: si bien en su mayoría destacan que son estudios cualitativos, nos llamaron la atención dos cuestiones; una que el lugar para las conclusiones era sumamente escueto comparado con el desarrollo de la metodología. Discursivamente se percibía el interés de los investigadores por demostrar el buen uso de las herramientas técnicas en materia de investigación, y lo lograban. Segundo, que se prioriza la cuantificación (repetencia de palabras) en el análisis del discurso respecto al análisis de sentido o a la discusión con los resultados. Tenía la expectativa de ‘sentir los resultados’ pero me resultaron tan inertes como cualquier investigación positivista. Ello me motivó a optar por la transcripción textual de los extractos de discurso, porque es la mejor manera de acercarnos realmente (un poquito al menos) al sentí-pensar de las entrevistadas y encuestadas.

Para finalizar, y a partir del análisis de la información y discusiones desarrolladas, presentaremos un esquema (Ver Cuadro 1) que organiza **palabras claves** a tener en cuenta en un **plan de mejora de la modalidad pedagógica de las prácticas pre-profesionales**. El mismo toma los insumos que se consideran significativos de las metodologías estudiadas, en tres dimensiones: teórico-epistemológica, metodológica e instrumental/didáctica.

Cuadro 1: Cuadro de palabras claves para guiar acciones de mejora asociadas a una pedagogía de la vivencia		
Dimensión teórico-epistemológica	Dimensión metodológica	Dimensión instrumental (didáctica)
Cambiar la perspectiva, el punto de vista	Desarrollo de la empatía	*Actuación de dobles y yos auxiliares *Jugar con la mirada *Concer al grupo con el que se va a trabajar
Vivencia Movimiento vivencial Ritmo biológico	Inducir a la persona a dejar de depender de los roles introyectados y conservas culturales Cinco líneas de vivencia: la vitalidad, la creatividad, la afectividad, la sexualidad y la trascendencia Ritmo del corazón, ritmo de la respiración, impulso de vinculación a la especie, movimiento de intimidad Curvas fisiológicas: adrenérgica y colinérgica	*Observación docente: sentidos de visión, audición y tacto *Caldeamiento: técnicas corporales, psicodanza, psicomúsica y juegos dramáticos; plástica, modelamiento en greda, máscaras y telas, trabajo vocal y recursos literarios, cuentos y mitos *Ensueños dirigidos *Siete poderes de la Biodanza son: la música, la danza, la vivencia, la caricia, la regresión integrativa, la ampliación de la percepción y el grupo *Ejercicios básicos de marcha. *Rondas. *Ejercicios de ritmo. *Desplazamientos. *Ejercicios de extensión. *Ejercicios de expresividad
Transdisciplina Rupturas epistemológicas	Interacción teórica-metodológica entre distintas disciplinas, campos de estudio, cosmovisiones y saberes. Imaginación sociológica	*Exploración en recursos de las Artes *Creaciones colectivas *Recupero de saber popular
El aula como escenario grupal	Cohesión grupal	*Dinámicas de sensibilización (del cuerpo, de sus sentidos, de sus afectos)
	Emerge el diagnóstico y el conflicto grupal	*Dramatización *Entrar y salir de esa situación *Jugar con los roles *Empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución *En entre
	Etapa final o Sharing	*El grupo comparte las vivencias personales
Aprendizaje	Inscripción corporal, registro nuevo de lo aprendido Autoconocimiento (corporal, emocional, mental, espiritual)	*Movimiento expresivo: el límite, el traslado del peso del cuerpo, la fuga, las alturas expresivas

Micropolítica del cuerpo Lo individual, Lo social y Lo político	Efecto multiplicador	*Explorar la especificidad del rol *Resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol *Habilidades relacionales con los destinatarios *Reacciones en los vínculos *Cuidar la propia salud mental. *Liberación de la voz *Meditaciones activas
Lucha entre paradigmas. Resistencia del ámbito académico	Que el alumno elija Transmitir contenidos desde la vivencia Espacio y Tiempo para la aplicación	*A través de la vivencia psicodramática *Aflojar el cuerpo, entrega *Lucha por el espacio académico para la libre expresión *Respiración profunda, diafragmática, completa
Educación Biocéntrica	Aprender a conocer Aprender a vivir juntos Aprender a hacer Aprender a ser	*Derecho a sentir y a demostrar las emociones *No asustarse de las emociones *Desdramatizar y desmitificar la emoción en el aula *Conectarse con la red de la vida *Escuchar al otro y a sí mismo *Hablar en primera persona
Corrientes de autoconocimiento	Escuela interna Inducción Yoga	*Introspección *Contemplación *Meditación * Respiración consciente. R. diafragmática. R. yóguica completa Asanas
Incertidumbre	Creatividad Espontaneidad Idea-acción Percepción	*Hacer sin búsqueda de un objetivo *Atención plena
Campo energético humano Campo bioelectromagnético	Mover los contenidos Contenidos energéticos	*Prejuicios, rigideces, no animarte a, no saber tomar decisiones; *Chakras *Uso de la voz *Uso de los silencios *Escucha activa *Relajación *Uso de las manos
Plástica griega	Expresión dionisíaca Expresión apolínea	*Lucha *Diálogo *Alturas y Arcos expresivos
Camino placentero	Equilibrio de Hemisferios cerebrales Movilidad del cuerpo emocional Afecto positivo	*Ritmos *Mover los contenidos *Cohesión grupal. Continente
Educación Biocéntrica. Estilo de vida	Trabajo integral: Mente, Cuerpo y Emociones Reconexión con los instintos	*Liberación de tensión, *Replican actividades en su diario vivir *Siete poderes de la Biodanza: la música, la danza, la vivencia, la

	Pedagogía del encuentro humano	caricia, la regresión integrativa, la ampliación de la percepción y el grupo
El buen vivir Bienestar humano	Inteligencia emocional Autoconfianza El bienestar psicológico, el bienestar bioenergético y el bienestar espiritual Cuidado de sí Uso de uno mismo	*Lecciones básicas de autoconocimiento, relaciones personales y toma de decisiones *Percepción, comprensión y regulación emocional *Acciones para disminución de los trastornos psicósomáticos, disminución del temor al contacto, y del temperamento colérico *Afrontamiento del estrés
Neurociencias	Danzas organizadas desde el neocórtex perfectamente controladas por la voluntad y guiadas por el pensamiento Danzas organizadas desde el paleocórtex guiadas por la emoción y los instintos,	*Danzas y ejercicios de la mayoría de la línea de la vitalidad y creatividad *Danzas y ejercicios de las líneas de la afectividad y trascendencia
Espiritualidad Amor	Encuentro poético entre uno y el otro Unión entre uno y el todo Integración de sí mismo	*Actividades asociadas a: mayor vitalidad, entusiasmo por la vida, paz y conocimiento interior.
Inducción	Motivación Guía Contención	*Proximidad y distancia *Toque o masaje *Diálogo personalizado *Entrar y salir *Fuga *Comunión *Plásticas apolíneas *Plásticas dionisiacas

Fuente: elaboración propia

Dados los componentes transdisciplinares de las metodologías tratadas creemos posible transferir a otras materias y carreras los hallazgos de la investigación, si así lo consideraran oportuno.

Pensar en una pedagogía de la vivencia es, entonces, hablar de un conjunto de saberes, metodologías y acciones educativas, que promueven el recupero y potenciación de las habilidades humanas en conexión con la red de la vida. Pensamos en una pedagogía que inspirada en los principios de la Educación Biocéntrica sea capaz de integrar la conciencia ecológica, para lo cual resulta necesario generar nuevos aprendizajes desde una nueva conciencia de Ser, mediatizados por vivencias

significativas en el contexto de aprendizaje. Es una pedagogía que concibe al grupo como un factor decisivo en la construcción de esa nueva conciencia, porque hablar de un cambio humanitario implica la construcción colectiva. En fin, se trata de una pedagogía que resignifica la afectividad, la identificación-desidentificación con los roles sociales, las formas de resolución de conflictos, y el lugar del ser humano en el mundo. Ello conlleva un impacto en el perfil de los futuros profesionales, cuyos procesos educativos tenemos el honor de acompañar; no sin antes deconstruir-nos y re-construir-nos en el camino; pero que sea danzando.

Anexos

Anexo 1: Modelo de E/CA para FACILITADORAS

CUESTIONARIO N°.....	ENTREVISTADA/O:.....
LUGAR/ES DE DESEMPEÑO ACTUAL:.....
AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR:.....
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SUPERIOR DONDE HA TRANSITADO:.....
UD. TIENE EXPERIENCIA EN: PSICODRAMA <input type="checkbox"/> BIODANZA <input type="checkbox"/> SISTEMA MILDERTMAN <input type="checkbox"/>	
FECHA DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIO:.....	
GUÍA DE PREGUNTAS:	
1. Desde su conocimiento en Biodanza/Psicodrama/Sistema Milderman, ¿conoce experiencias de aplicación de dicha/s herramientas en el ámbito de la educación superior? ¿podría describirlas?	
2. ¿Cuál fue su formación en esa herramienta? ¿Cómo la definiría (método, disciplina, técnica...)?	
3. ¿De qué formas considera que esta herramienta aporta innovaciones en un proceso de enseñanza-aprendizaje?	
4. ¿Conoce si hay diferencias en los aportes de esta herramienta de acuerdo al nivel de instrucción (inicial-primario-secundario-superior)?	
5. ¿Cuáles serían las dimensiones del ser (físico-mental-emocional-espiritual-energético) que tal herramienta permitiría involucrar en el proceso de aprendizaje?	
6. ¿En qué aspectos radica su importancia?	
7. ¿Cómo se relaciona con la “educación biocéntrica” y la “vivencia”?	
8. Particularizando en el <u>cuerpo</u> y las <u>emociones</u> ¿Cuáles serían las herramientas didácticas que dicha herramienta aporta o permitiría crear?	
9. ¿Existen para usted interpelaciones (epistemológicas / metodológicas) respecto al abordaje grupal en el campo de la enseñanza, considerando estas innovaciones?	
10. ¿Conoce alguna/s experiencias de formación y/o de prácticas pre-profesionales de Trabajo Social? En ese caso, ¿se le ocurre alguna forma en la que esta herramienta	

fortalezca el modelo pedagógico desarrollado? –*Si la respuesta fue afirmativa pasa a 11, sino salta a 12-*

11. En dichas experiencias de prácticas pre-profesionales, ¿pudo visibilizar debilidades en el modelo pedagógico desarrollado? En tal caso, ¿qué propuestas haría para mejorarlas?
12. En el caso de conocer otros posibles referentes a entrevistar, que puedan aportar a los objetivos planteados en la investigación (focalizando en experiencias de aplicación de Psicodrama, Biodanza y Sistema Milderman en el nivel de educación superior), ¿podría compartir algunos contactos?
13. De considerarlo necesario por parte de la tesista, ¿le gustaría y tendría posibilidad de concertar otra entrevista? ¿Preferiría responder en forma digital algunas preguntas?

Anexo 2: Modelo de CA para DOCENTES

CUESTIONARIO N°:..... RESPONDIDO POR:.....
LUGAR DE DESEMPEÑO ACTUAL:.....
.....
AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR:.....
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SUPERIOR DONDE HA TRANSITADO:.....
.....
.....
EJE A INDAGAR: PSICODRAMA <input type="checkbox"/> BIODANZA <input type="checkbox"/> SISTEMA MILDERTMAN <input type="checkbox"/>
FECHA:.....
GUÍA DE PREGUNTAS:
1. Partiendo de tus experiencias de aplicación de Psicodrama y Sistema Milderman en el ámbito de la educación superior? ¿podrías describirlas (a una, algunas o todas)?
2. ¿Has tenido algún tipo de formación o prácticas (extra universitarias) en estas disciplinas?
3. ¿Considerás que esta herramienta aporta innovaciones en un proceso de aprendizaje? ¿De qué formas?
4. ¿Cuáles serían las dimensiones del ser (físico-mental-emocional-espiritual-energético) que el Psicodrama y/o Sistema Milderman permitirían involucrar en el proceso de aprendizaje? (contemplar el impacto tanto en docentes como en estudiantes)
5. ¿En qué aspectos radica su importancia dentro de un proceso educativo?
6. Particularizando en el <u>cuerpo</u> y las <u>emociones</u> ¿Cuáles creés que serían las herramientas didácticas que el Psicodrama y/o Sistema Milderman aportan o permitirían crear?
7. ¿Existen para vos interpelaciones (epistemológicas / metodológicas) respecto al abordaje grupal en el campo de la enseñanza, considerando estas innovaciones?
8. Reflexionando sobre las experiencias de formación y/o de prácticas pre-profesionales de Trabajo Social?, ¿se te ocurre alguna forma en la que estas herramientas fortalezcan el modelo pedagógico desarrollado?

9. En dichas experiencias de prácticas pre-profesionales, ¿pudiste visibilizar debilidades en el **modelo pedagógico** desarrollado? En tal caso, ¿qué propuestas harías para mejorarlas?
10. En el caso de conocer otros posibles referentes a entrevistar, que puedan aportar a los objetivos planteados en la investigación (focalizando en experiencias de aplicación de Psicodrama, Biodanza y Sistema Milderman en el nivel de educación superior), ¿podrías compartir algunos contactos?
11. De considerarlo necesario por parte de la tesista, ¿te gustaría y tendrías posibilidad de concertar otra entrevista? ¿Preferirías responder en forma digital algunas preguntas?

Anexo 3: Cronograma

Actividad	Nov '17 Febr '18	Marzo Abril	Mayo Junio	Junio Julio	Agos. Sept.	Oct. Novi.	Dic. 2018 A Febr '19
Ajuste del diseño	X	X	X				
Exploración Bibliográfica / Profundización del Marco Teórico		X	X	X			
Elaboración de los Instrumentos				X			
Prueba de los Instrumentos				X			
Recolección de Datos.				X	X		
Procesamiento de Datos					X	X	
Análisis de Datos.						X	X
Elaboración de conclusiones y aportes							X
Redacción Final. Revisión y Corrección Final							X

Referencias Bibliográficas

- BERTHERAT, T. y BERNSTEIN, C. (1998). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- BONAVITA L. y otros (2016). *Formación universitaria, inserción y desarrollo profesional. Estudio de seguimiento de graduados de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social*, Universidad Nacional de La Matanza, recibidos entre los años 2005 y 2010. Informe final de investigación. UNLaM.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970). *La reproducción*. Ed. 2018 por Ed. Siglo XXI, Argentina.
- BRENNAN, Barbara (1987). *Manos que curan*. Ed. Martinez Roca. Barcelona
- CABNAL, Lorena (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala en Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Acsur Las Segovias, Madrid, pp. 11-25.
- CAMILLONI, A. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Camilloni, A (Comp.) (2012). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPOMAR, Gloria (2015). *Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Espacio. Bs. As.
- CAPRA, Fritjof (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Troquel. Bs. As.
- CASTRO, J. y FARINA, C. (2015). *Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal*. Rev. Bras. Cienc Eporte. 2015;37(2)179-184. Brasil
- CAVALCANTE, Ruth (2006). *Educação biocêntrica. Um portal de acesso à inteligência afetiva*. Revista Pensamento Biocêntrico Número 06 julho/dezembro 2006. Pp. 9-30
- CITRO, Silvia (2009) *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- CLARK, B. R. (1984), *Perspectives on Higher Education*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- CLARK, E. (1997). *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*. Ed. Pax México.

- CORRÊA, A. y Otros. (2004). Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería. *Revista Ciencia y Enfermería* X(2):15-19,2004.
- DAMASIO, A. (1994). *El error de Descartes*. Bs. As. Paidós
- DAPPEN, Mónica (2007). *Monografía: Fundamentación de la inclusión de biodanza en educación*. Escuela de Biodanza “Rolando Toro” del Litoral / Escuela de Biodanza “Rolando Toro” de Carlos Paz. Material facilitado por Patricia Ghisio (entrevistada)
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce. Uruguay
- ELLIOT, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid
- FALS BORDA, Orlando. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. *Revista Peripecias* N° 110.
- FREIRE, Paulo. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 5° Edición. Siglo XXI. Argentina
- FRIGERIO, J.O. (2018). *Susana Milderman redescubre el pulso psico-físico de la vida*. Ed. Autores de Argentina. Argentina
- FROMM, Erich (1993). *El arte de escuchar*. Ed. Paidós. Argentina
- GARCÍA D. y otros (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Ed. Espacio. Argentina
- GOLEMAN, Daniel (1995). *La inteligencia emocional*. Ed. Zeta (2000). Argentina
- HERNÁNDEZ ROMERO, Laura Carolina (2014). *Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual*. Universidad Nacional de Colombia. 2014
- JIMÉNEZ, M. S. (2007). *Modelos pedagógicos vigentes en la Universidad y ejercicio de la docencia*, *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. N° VIII [ISSN: 1668-1673].
- KEITEL Liane (2005). *Construção de vínculos inter-pessoais e constituição de grupos*. *Revista Pensamento Biocêntrico* Número 03 Abril/junho 2005. Pp. 21-43
- KROTSCH, P. (2001) *Educación Superior y Reformas comparadas*. Cuadernos universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.
- KROTSCH, P. y SUASNÁBAR, C. (2005) *Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión desde Argentina y América Latina*.

- LANDER, E. –Compilador- (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires
- LE BRETON, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- LOPEZ ROMORINI, M. V. y PERLO, C. L. (2015) *Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 95-114, set./dez. 2015. 99.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Lumen. Buenos Aires.
- MERCADER LARIOS, C. (2013). *Teoría y técnica del psicodrama*. Apuntes de Psicología 2013, Vol. 31, número 3, págs. 321-325. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla. ISSN 0213-3334
- MESCHINI, P. y HERMIDA, M.E. –comp.- (2017). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. EUDEM (Ed. De la Universidad Nacional de Mar del Plata). Argentina
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona
- MORIN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IESALC-UNESCO. Caracas.
- MORIN, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva visión. Buenos Aires.
- MORIN, E. (2011). *La vía, para el futuro de la humanidad*. Ed. Planeta. España
- NIETZSCHE, Friedrich (1892). *Así habló Zaratustra*. EDIMAT. Madrid, España.
- NIETZSCHE, Friedrich (1882). *La gaya ciencia*. EDIMAT. Madrid, España.
- PERALTA, Marcos (2018). *Cuerpo(s), micropolítica y género en Trabajo Social. Reflexiones corporizadas de experiencias profesionales*. Ed. Fundación La Hendija. Paraná, Argentina.
- PARDO–ABRIL, N. & Hernández–Vargas, E. (2006) *Avances en la consolidación metodológica de los estudios del discurso*. Avances en Medición, 4, 23-46. Universidad Nacional de Colombia. Colombia

- PEREZ LINDO, A. (2007) *La evaluación y la universidad como objeto de estudio*. Publicado en AVALIAÇÃO, Revista de Avaliação da Educação Superior – RAIES, Universidade de Sorocaba, v. 12, no. 04, pp. 583-596.
- PERLO, C. (2014a). *Hacer ciencia en el siglo XXI. Despertar del sueño de la razón*. Ed. Fundación La Hendija. Entre Ríos. Argentina.
- PERLO, C. (2014b). *Aportes desde la ontoepistemología al campo de la investigación*. En Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 19, No. 65 (2014), pp. 75 – 90.
- MEYRELLES DE JESUS D. y otros (2007) *Inclusao práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediacao. Porto Alegre
- PEREZ, Nilda (2012). *Susana Milderman, la gimnasia rítmica expresiva y yo*. Ed. Imaginante. Argentina
- ROMERO, R. (2005). *Del Hombre a los hombres: por un cambio de paradigma en las ciencias sociales*. Revista Ciencias Sociales N° 22. Universidad Central del Ecuador.
- ROBLES, C. (2011). *Supervisar ¿Para qué?, Lo oculto tras la resistencia*. Espacio. Bs. As.
- ROTUNNO C. y DIAZ DE GUIJARRO E. –compiladores- (2003) *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- SCHVERDFINGER, Silvia (2000). *Entre prácticas y reflexiones. Psicodrama Grupal en el ámbito de la Universidad*. Revista Campo Grupal – Año3-N° 15-Julio 2000
- SILVA, Lorena (2018). *Después de la lectura del Manual de Psicodrama en la Psicoterapia y en la Educación*. Revista Psicoterapia y Psicodrama Vol. 6, n° 1, 2018. Pág. 27-39. ISSN: 2254-889
- SORDO, Pilar (2017). *Educar para sentir. Sentir para educar*. Ed. Planeta. Santiago de Chile.
- SOTOLONGO CODINA, P.L. y DELGADO DIAZ, C.J. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.
- TAYLOR y BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

WAJNERMAN, Carolina (2012). *Psicodrama comunitario en espiral: Volver más que llegar, en las múltiples miradas*. Texto facilitado por la autora, escrito como trabajo final del Curso de Especialización en Intervenciones Psicodramáticas en Grupos, Familias y Redes Sociales coordinado por la Dra. Liliana Fasano. Universidad del Salvador. Argentina

Fuentes electrónicas

- ABAD ROBLES, M. y otros (2014). *Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres*. CPD [online]. 2014, vol.14, n.1 [citado 2018-06-05], pp.13-21. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1989-5879.
- ALDANA, Carlos (2018). *El cuerpo, territorio de la educación*. Recuperado de: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/02/22/cuerpo-territorio-la-educacion/>
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012) *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 30 (2) 383-402. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/160871/140871>
- ALVAREZ VEGA, S. *Biodanza y Fosfenismo*. Extraído de: <https://luz-naturalmente.com/biodanza/>
- BENZÉCRI, J.P. (1993). *Cualidad y cantidad en la tradición de los filósofos y en Análisis de Datos*, traducido del francés por N. Moscoloni, edición corregida por el autor, IRICE, pp.24, <http://hdl.handle.net/2133/3326>
- AGUILÓ BONET, Antoni Jesús (2009). *La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430001>> ISSN 1578-6730
- CALCAGNO, María Inés y otros (2011). *El empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol médico: un modelo pedagógico de entrenamiento con técnicas psicodramáticas*". Universidad de Buenos Aires. www.fmed.uba.ar/depto/saludmental/jornada/14.-%20Flugelman-Calcagno.doc o <https://studylib.es/doc/217505/flugelman-calcagno>

- CAMILLONI, Alicia. Didáctica general y didácticas específicas.
<http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- CASTILLERO MIMENZA, Oscar. *Insight: qué es y cuáles son sus fases*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/psicologia/insight>
- CAVALCANTE, Ruth (2012). *La educación biocéntrica en su dimensión social*. Extraído de: <https://www.alainet.org/es/active/56777>
- CHUCA ORDOÑEZ, J. (2017). *Metodología de enseñanza y aprendizaje a partir de la Neurodidáctica en educación superior del CEPIES-UMSA*. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia.
- CORRÊA, Adriana Katia y otros (2004). *Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería*. Universidad de Sao Paulo.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-5532004000200003
- DORRONSORO VILLANUEVA, Begoña (2013). *El territorio cuerpo-tierra como espacio-tiempo de resistencias y luchas en las mujeres indígenas y originarias*.
<file:///e:/tesis/tesis%20final%202018/bibliograf%c3%8da/cuerpo/territorio%20cuerpo%20tierra.pdf>
- DUSSEL, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Ed. Nueva América. Bogotá.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- FLOREZ J. y otros (2011). *El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y Reiki en relación con el efecto Kirlian GDV*. Fundación Universitaria los Libertadores.Colombia. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815131>
- GALLO CADAVID, Luz Elena (2007). *Hacia una educación corporal, más allá de la educación física*. En Educación, Cuerpo y Ciudad. Editor: Moreno Gomez, W. Funámbulos. Medellín
- GARCÍA NEGRONI, María M. (2008). *Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español*. Rev. signos v.41 n.66 Valparaíso 2008. versión Online ISSN 0718-0934. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001

- GHISIO, P. (2009). *Biodanza como sistema generador de resiliencia frente al síndrome de burnout*. Rev. Pensamiento Biocéntrico 11, 47-67. Recuperado de: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/revista-11-04.pdf>
- GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- HERNÁNDEZ ROMERO, Laura Carolina (2014). *Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual*. Universidad Nacional de Colombia.. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42975>
- HORTUA CORTES, Erwin A. (2007) *Hipótesis de gaia*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Recuperado de: https://mon.uvic.cat/tlc/files/2016/06/GAIA-lovelock_margulis_gaia_2__contra-versus.pdf
- ILLESCA M. y otros (2015). *Opiniones de estudiantes de Terapia Ocupacional sobre el uso de uno mismo en la intervención terapéutica*. El trabajo se enmarca en el Programa de Magíster en Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera. Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6289238>
- LISS Manuel y SCHVERDFINGER Silvia (1992). *Formación en Psicodrama en el Post-grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. <http://psicodramaypsicoterapia.com/publicaciones/vintitresart.pdf>
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con conciencia. Multidiversidad Mundo Real*. Recuperado de: www.Multidiversidad.org
- QUIJANO, Aníbal (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO, Bs. As. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=871
- REYGADAS, Luis (2014). *La biblioteca de Babel: dilemas del conocimiento como bien común en América Latina*. CLACSO Editorial. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141124073126/LabibliotecadeBabelDilemasdelconocimientocomobiencomun.pdf>

RIVARA DE MILDERTMAN, Susana (1980). *Mi cuerpo y yo*.
<http://www.sistemamilderman.com.ar/wp-content/uploads/2015/08/Mi-Cuerpo-y-Yo-Final1.pdf>

RIVARA DE MILDERTMAN, Susana. *Charlando con el alumno* (1982). Recuperado de:
<http://www.sistemamilderman.com.ar/wp-content/uploads/2015/08/Charlando-con-el-Alumno.pdf>

RIVARA DE MILDERTMAN, Susana (2000). *La aspiración hacia un equilibrio entre la ética y la estética*. En PDF. Recuperado de:
<http://www.sistemamilderman.com.ar/wp-content/uploads/2015/08/La-aspiraci%C3%B3n-hacia-un-equilibrio-entre-la-%C3%A9stica-y-la-est%C3%A9tica-F2.pdf>

RIVERA CUSICANQUI, S. (2017). *Palabras mágicas. Reflexiones sobre la crisis*. Conferencia en el marco del Coloquio Internacional “cerca de la revolución”, organizado por IDAES-UNSAM y Sur Global, en el Centro Cultural Paco Urondo-FFyL-UBA, 11 de abril de 2017, Buenos Aires.
<https://www.youtube.com/watch?v=p2JTXy3Oyms&t=5s>

ROBLES ABAD y otros (2014). *Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres*. Universidad de Huelva. España. <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v14n1/art01.pdf>

SAGASTIZABAL, M. A. y PERLO, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Recuperado de:
http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion-Accion.pdf?sequence=3

SIRIGLIANO, P. (2010). *Entrevistas a quienes nos muestran el camino. Entrevista al Dr. Teodoro Puga*. En Revista de la Asociación de Pediatría –Región Metropolitana, Año XVIII, N° 48. Agosto 2010. Recuperado de:
https://www.sap.org.ar/docs/noticias_metr_48.pdf

SEVERINO y otros (2015). *Psicodrama: cuerpo, espacio y tiempo hacia la libertad creadora*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584559>.

- SUASNÁBAR C. (compilador) (2018) *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para pensar la universidad latinoamericana*. IEC – CONADU / CLACSO / UNA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf
- SVAMPA, M. (2017), Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: *La urgente necesidad de descolonizar la investigación social latinoamericana*. Pag. web: “Otras voces en Educación”. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/242063>
- TASCA J. y otros (2014). *Proyecto de Extensión “EcoNciencia”*. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. De Bs. As. <file:///e:/tesis/tesis%20final%202018/bibliografía/biodanza/econciencia.pdf>
- VALDIVIA, Natividad (2018). *Psicodrama*. Recuperado de: <http://www.cuerpogrupal.cl/psicodrama/>
- VALLAEYS, F. (2008). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria*. Nuevo León, México. Recuperado de: <http://www.ausjal.org/>
- ZAPIOLA, Silvia (2007). *¿Psicoterapia de transformación o transformación de la psicoterapia?* Recuperado de: file:///E:/TESIS/TESIS%20FINAL%202018/BIBLIOGRAFÍA/PSICODRAMA/Zapiola%20Silvia%20Psicoterapia_de_la_Transformacion_o_Transformacion_de_la_Psicoterapia.pdf

Notas

ⁱ La hipótesis de Gaia, de James Lovelock y Lynn Margulis, afirma que el planeta Tierra en su totalidad, incluyendo seres vivos, océanos, rocas y atmósfera, funciona como un super-organismo que modifica activamente su composición interna para asegurar su supervivencia.

ⁱⁱ Cenestesia, cinestesia y sinestesia, son conceptos que se asocian a las sensaciones pero que tienen diferentes significados específicos. El término cenestesia, que deriva del francés *cénesthésie* aunque sus orígenes más remotos se encuentran en la lengua griega, hace referencia a las sensaciones que una persona experimenta respecto a su propio cuerpo. La cinestesia refiere a la percepción de la posición y el equilibrio de las distintas partes del cuerpo. La sinestesia, por otro lado, es la sensación que se genera en una región corporal como consecuencia de un estímulo que se aplicó en otro sector.

ⁱⁱⁱ Integrar otra cosmovisión para ampliar la percepción de la realidad y concebir otros modos de construir conocimientos sería, por ejemplo desde la cosmovisión andina, hallar los modos de conectar con el entorno, con los otros seres, con la conciencia de que la Tierra es un organismo vivo (hipótesis Gaia). Ello implica autopercebirnos –los seres humanos– como organismos vivientes que comparten un lugar en la Gaia y ser concientes y críticos de la cosmovisión antropocéntrica de nuestra cultura, que tanto impacto destructivo ha generado en el planeta. Quien no tenga tal conciencia juzgará este pensamiento como ‘catastrófico’, exagerado, producto de una visión romántica devenida de la ‘new age’, y continuará su proceso vital desconectado de la red de la vida. Esta forma de ser y estar en el mundo, define los modos de hacer, incluyendo el hacer en Educación.

^{iv} Destacamos su nacionalidad porque es una de las científicas contemporáneas que procura integrar otras cosmovisiones pre-coloniales (como la andina) en su trabajo.

^v Esta pedagogía, fruto del trabajo de Rudolf Steiner, parte de unos principios filosóficos y espirituales muy diferentes a los imperantes en la primera mitad de siglo XX. Desde ese lugar, de la búsqueda del objetivo espiritual, Steiner desarrolla una metodología que propone que cada ser humano encuentre su esencia a través de la creatividad, el arte, el movimiento. La Pedagogía Waldorf toma la mirada antroposófica del hombre y desarrolla una estructura de respeto por los ciclos de la vida, sus intenciones, sus características. Waldorf profundiza en las relaciones y vínculos humanos, dándole la importancia que se merecen, y transforma la educación tradicional en una estructura viva.
(http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa_Waldorf)

^{vi} Insight: es el fenómeno mental por el que llegamos a la comprensión súbita de un problema y su solución. La adquisición de nuevos repertorios de conducta y conocimientos de manera súbita tras alcanzar una comprensión global de la situación se denomina aprendizaje por insight (Castillero Mimenza, 2018)

^{vii} La metacognición es " la cognición sobre la cognición", " pensar sobre el pensamiento", " saber acerca de conocer", convirtiéndose en "consciente de su conciencia " y habilidades de pensamiento de orden superior. El término proviene de la palabra raíz meta , que significa "más allá". [1] La metacognición puede tomar muchas formas; incluye conocimiento sobre cuándo y cómo usar estrategias particulares para aprender o resolver problemas. (<https://en.wikipedia.org/wiki/Metacognition>)

^{viii} Los griegos tenían dos palabras para referirse al tiempo: Cronos y Kairos. La primera se refiere al tiempo cronológico o secuencial, la segunda significa el tiempo, el momento indeterminado donde las cosas especiales suceden. Mientras la naturaleza de cronos es cuantitativa, la de Kairos es cualitativa.

^x Jung fue quien creó el término “sincronicidad”, para hacer referencia a “la simultaneidad de dos sucesos vinculados por el sentido pero no de manera casual”. Esto es la unión de los acontecimientos interiores y exteriores de un modo que no se puede explicar, pero que de alguna manera hace sentido. Después de muchos años de estudio e investigación, Jung concluyó que existe una conexión entre el individuo y su entorno. Esta conexión en determinados momentos genera una atracción que termina por crear circunstancias coincidentes, que tienen un valor específico para las personas que la viven, con un **significado simbólico**. Las personas muy racionales utilizan el término casualidad para describir estos

eventos. Jung observó que una **experiencia sincrónica** suele aparecer en momentos no esperados, pero siempre en el momento exacto, cambiando incluso a veces la dirección de nuestras vidas e influyendo en nuestros pensamientos. Pero para que eso suceda, es básico estar atento a las señales y al mundo. (<http://www.fundacionunam.org.mx/ciencia/la-sincronicidad-de-carl-jung-las-coincidencias-no-existen/>)

^{xi} Los niveles de abordaje en el plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social, son: Individual, Familiar, Grupal, Comunitario, Organizacional, Macroplanificación.