

Corporeidad y pedagogía creativa. Un estudio de caso aplicado en el aula universitaria de Trabajo Social

Corporeality and creative pedagogy: an applied case study in the social work university classroom

Manuel Muñoz Bellerin¹
ORCID: 0000-0003-0980-6847

Recepción: 22/12/21. Revisión: 12/02/22. Aceptación: 18/02/22

Para citar: Muñoz Bellerin, M. (2022). Corporeidad y pedagogía creativa. Un estudio de caso aplicado en el aula universitaria de Trabajo Social. *Revista de Treball Social*, 222, 11-29. <https://doi.org/10.32061/RTS2022.222.01>

Resumen

La presencia del cuerpo en el aula universitaria nos hace reflexionar acerca de su agencialidad en el proceso educativo. Las imágenes creadas por los alumnos a través de sus cuerpos ¿pueden alcanzar el grado de conocimiento en la formación académica? En el caso del grado en Trabajo Social, esta cuestión revierte en una óptima correspondencia entre la teoría y la práctica. Este artículo tiene dos objetivos: 1) mostrar la relevancia de la pedagogía del cuerpo como recurso didáctico en la formación académica del Trabajo Social; 2) demostrar que la actividad artística es un medio de comprensión de los fenómenos analizados en el aula. Partiendo de la investigación basada en arte, la metodología utilizada es de carácter cualitativo y tiene en las narrativas de los alumnos, expresadas a través del lenguaje oral y corporal, un elemento sustancial de análisis. Para ello, se describe un estudio de caso llevado a cabo en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 con grupos de alumnos de Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En el transcurso de esta experiencia devino la pandemia de la covid-19, que provocó el debate sobre la presencialidad en el aula y, con ello, la importancia de las interacciones y la comunicación

1 Doctorado en Ciencias Sociales. Profesor asociado, Departamento de Trabajo Social, Universidad Pablo de Olavide. Cursando un posdoctorado en el Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra. mfmunbel@ces.uc.pt

presencial. Uno de los resultados centrales que generó este proceso fue la revelación del cuerpo en calidad de agente cognitivo. En este sentido, podemos concluir que la corporeidad acontece como resultado de una pedagogía creativa que posibilita la comprensión teórica por medio de la actividad artística.

Palabras clave: Innovación educativa, enseñanza superior, investigación basada en arte, Trabajo Social, pedagogía experimental.

Abstract

The presence of the body in the university classroom leads us to reflect on its agency in the education process. Can the images created by students using their bodies amount to a specific knowledge level within academic education? In the case of the bachelor's degree in Social Work, this issue contributes to an optimal match between theory and practice. This paper has two goals: 1) to show the relevance of pedagogy of the body as a didactic resource in academic training for social work; and 2) to demonstrate that artistic activity constitutes a means of understanding the phenomena analysed in the classroom. Starting from arts-based research, the methodology employed is qualitative in nature and through students' narratives – expressed with oral and body language – incorporates a substantial component of analysis. To this end, a case study conducted over the 2019-20 and 2020-21 academic years involving groups of social work students at Pablo de Olavide University in Seville is described. Over the course of this experience, the Covid-19 pandemic occurred, triggering a debate on classroom presence and, in turn, the importance of face-to-face interaction and communication. One of the central findings stemming from this process was the revelation of the body as a cognitive agent. In this respect, we can conclude that corporeality occurs as a result of creative pedagogy that enables theoretical understanding to be achieved through artistic activity.

Keywords: Educational innovation, higher education, arts-based research, social work, experimental pedagogy.

Introducción. La corporeidad como acontecimiento educativo

La virtualidad generada por la pandemia de la covid-19 abre el dilema sobre la necesidad de lo orgánico en la educación. Un dilema que se hace evidente con la ausencia física de profesores y alumnos en las aulas. Teniendo en cuenta las repercusiones de esta nueva realidad, la finalidad principal de este estudio es focalizar la corporeidad como un dispositivo pedagógico necesario en la enseñanza del Trabajo Social. A tal fin, los cuerpos interpelan a la creatividad artística en la tarea de interpretar y comprender los contextos de estudio planteados en las asignaturas.

En una primera aproximación al tema, a continuación, se exponen tres apuntes teóricos. En primer término, los cuerpos son agentes que tienen la capacidad de obrar (Ricoeur, 2005). En el ámbito educativo, los cuerpos desarrollan esta capacidad a través de la actividad creadora comprendida en actos y palabras con las que “nos insertamos en el mundo” (Arendt, 2019, p. 201). Este tipo de corporeidad no atiende a una razón instrumental, está representada por cuerpos heterogéneos que interpretan y recrean un modo de ser y estar en el mundo (Merleau-Ponty, 1993). La dimensión simbólica del *cuerpo pedagógico* (Planella, 2017) nos conduce al análisis y reinterpretación de “la experiencia actuada como forma de conocer, como un método crítico de investigación, como un modo de comprensión” (Denzin, 2016, p. 60). Esto requiere de una percepción que trasciende la visión lógica de la ciencia del Trabajo Social y se encamina a la inclusión de otros conocimientos procedentes de la transdisciplinariedad como una “vía donde resuenan las potencialidades del ser” (Nicolescu, 2014, p. 115). La investigación basada en artes, *arts-based in educational research* (Savin-Baden y Wimpenny, 2014) o *arts-based in academic research* (Van der Vaart et al., 2018) forman parte de esta vía. Una de las características de estos enfoques está en una metodología de investigación creativa que busca responder preguntas complejas que los métodos tradicionales por sí solos no pueden (Kara, 2015). Respecto al Trabajo Social, la transdisciplinariedad abre un horizonte donde caben nuevas metodologías de herramientas posconvencionales (Matus, 2017), siendo una de estas la corporeidad como experiencia didáctica en el aula.

La práctica educativa de esta experiencia no viene exclusivamente del logos como externalidad del sujeto corpóreo (Pedraza, 2010): es conciencia crítica que los cuerpos desarrollan en el proceso de la *racionalidad comunicativa* (Habermas, 2010). Esto se traduce en un dimensionamiento orgánico donde el alumnado analiza el objeto de estudio interviniendo con el cuerpo y los sentidos. En este, se produce un diálogo consigo mismo y con sus compañeros de aula con el objetivo de realizar una acción con la que proyectar un nuevo dato, una nueva información. La teorización no queda exclusivamente sedimentada en el pensamiento como recurso de memorización; no sirve de comprobación lógica de unos conceptos. Se incorpora a un escenario de comprensión: el aula como espacio social de

representación; se encarna en el alumnado en forma de roles, relaciones y posiciones dentro de un contexto sociohistórico de estudio. La puesta en escena de los contenidos teóricos no se queda en la mera representación de unos acontecimientos sociales determinados. Hay una disposición crítica donde los cuerpos entran a cuestionar los tipos de interacciones reproducidas socialmente. Se cuestionan, así mismo, la intervención profesional, las relaciones de poder o de control, las posiciones asumidas, los resultados posibles.

Como tercer apunte, todo lo anterior conecta con la idea del cuerpo como forma de pensamiento. La cualidad actante de pensar con el cuerpo equivale a la performatividad de lo pensado que se hace presencia. Esto se traduce en la concreción de un movimiento realizado por el alumnado reproduciendo un conocimiento del presente (Merleau-Ponty, 1993) y con un valor ideográfico señalado a través de “signos, gestos y actitudes” (Artaud, 2011, p. 44). La experiencia pedagógica de este movimiento se convierte en conocimiento plural cuando los cuerpos interactúan reconociendo valores ideográficos representativos de una realidad común que les afecta. Hay gestos, palabras, comportamientos, reconocibles como expresiones que dan significado a una determinada actitud ante la vida y el mundo. Los alumnos exploran movimientos como formas de una *performance* dentro de un escenario-tiempo que sirve de experimentación de los centros de interés surgidos en el aula. De este modo, las acciones corporales se convierten en el medio para la integración de una experiencia (Taylor, 2018) dentro del aula, convirtiéndose en un aprendizaje habitado por la corporeidad protagónica del alumnado.

En el terreno específico de la enseñanza superior en Trabajo Social, el cuerpo juega un rol de mediación entre la teoría y el conocimiento. Más aún si tenemos en cuenta que en esta disciplina la presencialidad es un elemento de comunicación ineludible dentro de la intervención. Los cuerpos de las personas-usuarias y de los profesionales forman parte de relaciones e interacciones establecidas. En el caso de la pedagogía transdisciplinaria como alternativa de la educación superior, el cuerpo es asumido como parte inescindible de la relación entre docentes y alumnos “para intentar alcanzar la plena realización del potencial educativo” (Pallarès et al., 2016, p. 150). Previamente, se hace necesario superar la condición exhibicionista otorgada al cuerpo como forma de representación social (Groys, 2015) y dotarlo de una representatividad sostenida en el tiempo por medio de la *imagen dialéctica* (Benjamin, 2008). La construcción de escenas que los cuerpos ensayan y reproducen en la *performance* final contiene imágenes, acciones, palabras, signos, en definitiva, cuyos significados y significantes son interpretados en una discusión crítica acerca de sus efectos en la vida social y profesional.

Frente a la sobrevaloración del cuerpo según patrones hegemónicos preestablecidos, la corporeización del acto cognitivo en el aula se advierte en la co-construcción de conocimientos (Moliner García et al., 2020). Esta construcción cognitiva se crea en la correspondencia entre los contenidos temáticos procedentes de las asignaturas y las imágenes que

los cuerpos de los alumnos representan de dichos temas bajo la forma de un encarnamiento pedagógico (Perry y Medina, 2011). O, si se prefiere, de la escenificación de los fenómenos planteados en clase por medio de paisajes dramáticos. En el aula, ampliar la percepción y habitar el espacio teórico por medio de una didáctica encarnada necesita el entrenamiento físico-creativo de cada cuerpo/alumno (Muñoz Bellerin, 2019). Este procedimiento se inicia con la ruptura de formas estereotipadas representadas en el lenguaje convencional y en el mundo de las apariencias. La tarea de pensar, sentir y hacer desde y con el cuerpo requiere del compromiso. De un compromiso consigo mismo y con los otros en la búsqueda de sentido de aquellos fenómenos que acontecen en los contextos sociohistóricos de pertenencia. En Trabajo Social, la dualidad entre sujeto y objeto, realidad y percepción, teoría y práctica, se ve expuesta a esta búsqueda por medio de la investigación pedagógica. Los cuerpos del alumnado también plantean hipótesis haciendo conflictuar los acontecimientos sociales con la objetividad científica a partir de los hechos cotidianos. La recuperación de la cotidianidad como experiencia de lo social se transpone en el aula-esenario a modo de un heterodiscurso que no jerarquiza ni excluye los saberes. Forma parte de una diégesis colectiva donde los participantes significan y re-significan las realidades en la problematización del conocimiento crítico.

Metodología aplicada en la formación académica del Trabajo Social

Diseño y contexto de la investigación

La metodología empleada fue de carácter cualitativo y comparte características relevantes de enfoque afines a la perspectiva narrativa (White y Epston, 1993), el enfoque postestructuralista en el Trabajo Social (Healy, 2001), la transdisciplinariedad o la investigación basada en las artes. Es una metodología definida por la correspondencia entre técnicas de diferentes disciplinas que tienen como finalidad la sinergia de lenguajes y dinámicas participativas en la educación (Martín Barbero, 2009). Antes de proseguir describiendo las etapas y las técnicas, es preciso recabar en los dos ámbitos de acción del que parte. De un lado, la investigación de carácter creativo basado en técnicas de índole narrativa-visual (Mannay, 2018). Del otro, la pedagogía del cuerpo (Pallarès et al., 2016), que, junto a la práctica teatral (Muñoz Bellerin, 2019), ofrece nuevos medios didácticos adaptados al aula universitaria. Ambos son procedimientos sustentados en un tipo de producción participativa como forma empírica de explorar nuevas áreas de conocimiento.

El método ha sido aplicado con grupos de alumnos en una experiencia iniciada en el curso 2019/2020, continuada en el 2020/2021 y sigue abierta a procesos de investigación y sistematización en futuros cursos académicos. El procedimiento del muestreo fue de tipo no aleatorio y de carácter intencional. Se trata de una propuesta de investigación aplicada planteada por el profesor a dos grupos de alumnos de dos asignaturas pro-

gramadas en los cursos académicos citados. En esta propuesta se solicitó el permiso de los participantes para el uso de las imágenes fotografiadas con la finalidad de tener un registro para el análisis en el aula.²

El primero de los grupos (en adelante A) procedió de la asignatura Habilidades Sociales y de la Comunicación del primer curso del grado de Trabajo Social (en adelante TS1) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (en adelante UPO). Específicamente, se desarrolló con un grupo de 16 alumnos del módulo de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (en adelante EPD). El segundo grupo (en adelante B) estuvo conformado por 19 alumnos de la asignatura Innovación Social y Experiencias Metodológicas del Máster Oficial de Intervención Social, Cultura y Diversidad (en adelante TS2) de la misma universidad. En el grupo A, la propuesta fue un medio alternativo de complementar la enseñanza básica (en adelante EB) de la asignatura. En el segundo grupo, sirvió para profundizar en las temáticas de los trabajos de fin de máster que los estudiantes llevaron a cabo.

Objetivos

Focalizar la corporeidad como dispositivo de aprendizaje en la educación universitaria del Trabajo Social.

Cuestionar la relevancia de los cuerpos en la presencialidad del aula y comprobar si son un componente decisivo para el conocimiento académico.

Experimentar con esta experiencia piloto la operatividad de las técnicas creativas en el desarrollo curricular académico del Trabajo Social.

Etapas

La metodología se concentró en una estructura que abarcó 3 etapas: tematización, corporeidad y sistematización.

Figura 1. Etapas



Fuente: Elaboración propia.

² Las fotografías, los dibujos y los relatos que aparecen en el artículo provenientes de los alumnos son utilizadas por el autor con el consentimiento de estos con la única finalidad de promover la divulgación científica.

Tematización. La tematización consistió en una etapa de acercamiento y posterior profundización de los contenidos teóricos aportados en las asignaturas. En una primera fase, el alumnado organizó estos contenidos con el objetivo de compendiarlos en un tema central del que partir. Al tema se llega por medio de debates donde se estudian los puntos comunes y de interés cognitivo según la materia impartida. Después, el tema deriva en una serie de líneas temáticas que le confieren forma argumental. Se puede decir que el tema central es una manera de visualizar en un título el objeto de estudio, siendo las líneas temáticas o argumentales la descripción detallada del tema. El procedimiento descrito tiene la función de clarificar las ideas con objeto de predisponer la corporeidad a un campo de conocimiento que no le sea extraño. En cada grupo, este proceso dio lugar a temas y líneas diferentes aunque no ajenas entre sí. Por ejemplo, el grupo A reunió los contenidos teóricos en tres temas: comunicación, habilidades sociales e innovación social. En el grupo B, surgieron una serie de temas y líneas argumentales provenientes de las prácticas curriculares que los educandos estaban desempeñando para el trabajo de fin de máster.

En ambos grupos, la tematización fue una manera de llegar al núcleo de la discusión sobre la naturaleza del estudio en cada grupo. De un modo más concreto, los temas y las líneas argumentales señalaban los centros de interés de análisis teórico (grupo A) y de análisis práctico (grupo B).

Corporeidad. Se denominó así un proceso creativo donde la pedagogía del cuerpo toma protagonismo. En una primera fase, se realizó una búsqueda de *material sensitivo* de los temas tratados en las clases. Dicho material se obtuvo por medio de una serie de ejercicios basados en prácticas creativas (Laferrière, 2001), expresión física y teatral (Equipo Coda, 1995) e improvisaciones (Johnstone, 2002). En nuestro caso, más que ejercicios, se trataban de juegos con los que los participantes fueron abriéndose a la exploración y experimentación de los cuerpos en movimiento. Paralelamente, se puede incorporar material visual que posee una afinidad por analogía o por oposición a los temas y líneas argumentales. Se trata de permitir que los cuerpos accedan a una comprensión de los contenidos analizados en la tematización desde diferentes ángulos. A escala individual, el alumnado se sitúa en calidad de *performer* ejecutando una acción o siguiendo una escena creada por ellos y ellas. A escala grupal, se da el mismo procedimiento, pero la acción es consensuada y ejecutada de manera coordinada por todos los miembros.

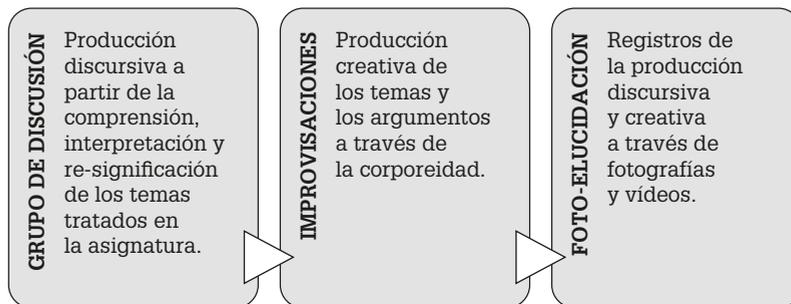
Sistematización. Durante las dos etapas anteriores, los grupos van registrando una serie de datos que constituyen el corpus de la investigación. La sistematización residió en la organización de aquellos conceptos, discursos e improvisaciones más útiles en el proceso de aprendizaje. Es una forma de dar sentido práctico a un proceso de producción participativa que se vino ejecutando desde el inicio. Dicha organización queda recogida en una serie de *archivos* que sirven de apoyo a la producción de conocimiento generada en el aula por los alumnos. Estos archivos pueden ser de diferente índole: diario de campo, *paper*, fotografías, dibujos, etc.

La sistematización no fue un punto de llegada. Se trataba de un nuevo impulso para la profundización de un conocimiento construido a lo largo de las etapas. Así mismo, se priorizaba la producción grupal, tanto en la modalidad intragrupal como intergrupala, con objeto de articular dentro del aula un conjunto de redes (Villasante y Martín Gutiérrez, 2006). Por ende, estas redes se tornan conocimientos surgidos del análisis cualitativo de los datos. Al mismo tiempo, en el plano de las relaciones, estimulaba el refuerzo de los vínculos entre alumnos como un medio determinante para la adquisición de confianza y de una comunicación interactiva más profunda.

Instrumentos

Las técnicas constituyeron el punto de unión de los saberes adquiridos en el aula. En este sentido, las tres técnicas que se describen proceden de disciplinas dispares. Sin embargo, mantienen la coherencia con los planteamientos de las etapas antes referidas, así como con la globalidad del proceso.

Figura 2. Instrumentos



Fuente: Elaboración propia.

Grupo de discusión. Las lecturas de artículos científicos, bibliografía y demás material teórico llevadas a cabo por el alumnado durante las asignaturas originaron en el aula la necesidad de tener una *producción de discurso* (Ibáñez, 2003). De ahí que la ordenación, clasificación e interpretación de los temas y líneas argumentales descritas anteriormente se llevase a cabo por medio del grupo de discusión (en adelante GD). El GD se desarrolló en el aula siguiendo una serie de pautas: los turnos de palabra, la atribución de la palabra al mayor número posible de alumnos, el respeto de las opiniones, etc. Previamente, el grupo había elegido a uno o dos relatores que eran los encargados de recoger las diferentes opiniones vertidas durante la sesión para, posteriormente, devolver la información. Por ello, la modalidad narrativa quedó reflejada en la producción discursiva participativa de cada grupo. Un discurso que el grupo hizo suyo por medio de la comprensión y la re-significación de los contenidos teóricos. En dicha re-significación tuvo cabida el análisis crítico (Mosquera et al., 2017) que

los participantes realizaron valiéndose de otros saberes provenientes de las experiencias vitales y el material extrateórico (artístico). Los GD se organizaron autónomamente, el único criterio fue la asignación por parte del profesor de una serie de capítulos de libros o artículos científicos a cada grupo para su análisis. Posteriormente, se pasó a una comunicación intergrupala en la que cada uno de los grupos expuso al resto los resultados obtenidos en los debates internos.

Improvisaciones. La corporeidad se centró en la técnica de la improvisación. Al principio se planteó una serie de ejercicios a modo de entrenamiento en el que los participantes trabajan la respiración y la distensión de las articulaciones del cuerpo con objeto de ejercitarse en el desarrollo psicomotor y la experiencia física. Aunque la técnica provenga específicamente de la pedagogía teatral, la aplicación adaptativa de las improvisaciones en el espacio académico se produjo a partir de unos códigos. El primero consistía en un movimiento en el espacio ejecutado por el participante a través de la acción impulsada por los verbos transitivos. Estos verbos no eran aleatorios, se obtuvieron en los GD por medio de *palabras clave* extraídas a modo de síntesis de las líneas temáticas. De tal modo que el esquema sería: tema – líneas temáticas – palabras clave – verbos transitivos – improvisación. Tanto las palabras claves como los verbos sugestionaban el cuerpo hacia una actividad desarrollada a través de un movimiento que puede ser mecánico o fluido.

La segunda de las pautas consistió en la *metáfora* como medio de asociación entre las ideas y las imágenes surgidas del material acumulado durante todo el proceso. La última de las pautas emergió de las improvisaciones personales (Cordero Ramos y Muñoz Bellerin, 2019) basadas en las experiencias de los alumnos relacionadas con los temas debatidos en los GD. Estas experiencias podían proceder de las vivencias directas, del aprendizaje vicario o del aprendizaje virtual. Esta última variante surgía de las plataformas documentales en línea, así como de “pildoras” o vídeos de los Planes de Innovación Docentes.

Las diferentes modalidades de la improvisación confluyeron en una serie de acciones corporales que el alumno en calidad de *performer* ensayaba y ejecutaba. El producto final era una *performance* realizada a modo de microdramaturgia que cada grupo representaba en el aula.

Foto-elucidación. La incorporación de técnicas visuales como la foto-elucidación (Harper, 2002) sirvió de apoyo didáctico de enorme valor. Las *performances* fueron grabadas por los alumnos por medio de fotografías y vídeos con la ayuda de las cámaras de los teléfonos móviles y pasadas a secuencias de imágenes formando parte de relatos (Arias, 2011). La producción, selección y análisis de las imágenes implicó una manera creativa de procesar el aprendizaje a través de la organización e integración de ideas y conceptos procedente de la asignatura. Al mismo tiempo, los participantes eligieron estéticamente aquellas imágenes que podían transmitir una información acorde con el discurso establecido por el grupo. Este material

era un complemento para el análisis de los datos y la sistematización de los contenidos procesados. A todo ello, la observación participante permitió una nueva percepción desde el cuidado de la mirada. Un saber mirar y mirarse en una nueva dimensión sensorial donde cada detalle, cada signo o dato, estaba inscrito en los movimientos, las interacciones y los gestos.

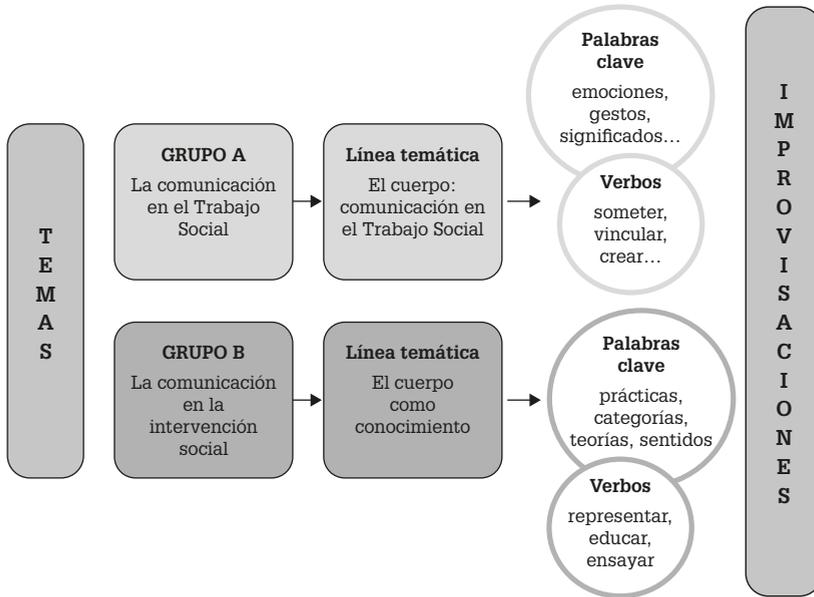
El cuerpo en la práctica educativa. Resultados a partir de los discursos e imágenes realizadas por el alumnado

Los resultados del estudio se manifiestan en este apartado de una manera discursiva. Un discurso que surge del diálogo interactivo entre los alumnos y el profesor; entre las imágenes producidas por los primeros y los textos planteados por el segundo; y, en definitiva, entre las voces y los cuerpos como protagonistas de una formación académica que prioriza las interacciones pedagógicas. Los temas y las líneas temáticas planteadas en los dos grupos giraron en torno a la inferencia de la comunicación en el Trabajo Social y el cuerpo como variable comunicacional. La analogía de la corporeidad como acción comunicativa ha supuesto un recurso más en la interpretación visual de los datos recogidos en el estudio. Por medio de fotografías (y en ocasiones dibujos) las imágenes proyectadas por los cuerpos originaron un tipo de material educativo de especial significación. La manera física de recoger los datos se llevó a cabo durante todo el proceso por medio de diarios de campo de los educandos (a través de *papers*) y del investigador-docente.

En ambos grupos la motivación estuvo centrada en la importancia de la comunicación del cuerpo y en la búsqueda de conocimiento como “una táctica para romper con los estándares en el TS desde el pensamiento único” (ImA).³ Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, en los GD la producción discursiva fue transcurriendo de los temas a las líneas temáticas, de estas a las palabras clave, para finalmente concluir en los verbos transitivos que daban origen o punto de partida a las improvisaciones. En el grupo A, el tema fue la “comunicación en el Trabajo Social” y tuvo como línea temática “el cuerpo como variable comunicacional en el Trabajo Social”; las palabras más significativas fueron “expresiones, gestos, emociones y significados”; y los verbos que accionaron las improvisaciones fueron “someter, vincular, crear”. En el grupo B, el tema fue “la comunicación en la intervención social”; la línea temática fue “el cuerpo como conocimiento”; las palabras clave fueron “prácticas, categorías, teorías y sentidos”; y los verbos, “representar, educar, ensayar”.

3 De manera anónima, se indican las opiniones de los alumnos con la inicial de su nombre de pila (mayúscula), sexo (minúscula) y grupo al que pertenece (mayúscula).

Figura 3. Aplicación metodológica en los grupos



Fuente: Elaboración propia.

Para alumnos como EhA, este procedimiento admitía “una lectura diferente, que permitía conectar en el aula el trabajo desde un lugar más comprensible”. La fusión de los gestos y las palabras configuraron una mayor comprensión teórica dentro de un recurso narrativo donde “lo corporal sirve de experimento para encontrar otros modos de observación en el Trabajo Social” (LmB). Un ejemplo de esta fusión quedó reflejado en la figura 4, donde las alumnas encarnaron “un tipo de comunicación basado en el sistema de dominación” (PmA). Tras un extenso debate acerca de la corporeidad como medio de transmisión, el grupo A realizó improvisaciones donde cada acción corporal “simboliza la desigualdad que se refleja en la vida cotidiana a través de una serie de reacciones originadas en estereotipos y prejuicios” (A-MmA).

Figura 4. Improvisaciones



Fotografías realizadas por el autor.

Una de las discusiones del grupo B giró en torno a la cuestión del modelo hegemónico caracterizado en un tipo de intervención social centrada en el paradigma dominante de las ciencias sociales (Santos, 2009). Tras los GD, algunas de las improvisaciones desarrolladas por los participantes dieron lugar a imágenes que encarnaban estatus de poder ejercido por algunos profesionales del Trabajo Social. Por ejemplo, en una demostración sobre la relevancia de la corporeidad como producción de conocimiento, se puede ver en la figura 5 improvisaciones representativas del “nivel inferior adoptado por los cuerpos de las personas oprimidas”, según la interpretación de uno de los alumnos que analizaron la escena. Para otra alumna, M-MmB, estas improvisaciones “personalizan la esencia de la opresión que podemos ejercer en la profesión como representación de una pedagogía hegemónica en el Trabajo Social”. Respecto a los intérpretes, las improvisaciones pretendieron demostrar que “los cuerpos son una construcción política que permite acercarnos desde un lugar más directo a la multiplicidad de sentidos y significados que cada persona o grupo tiene y expresa”.

Figura 5. Performance

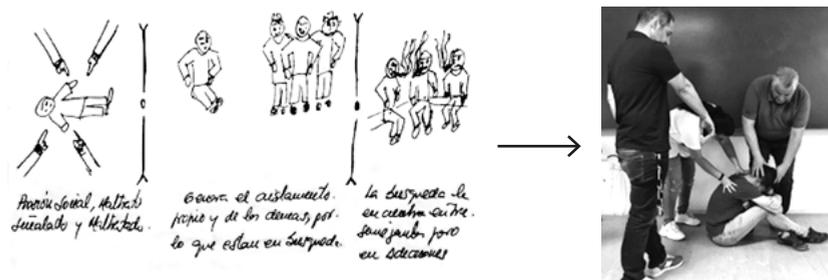


Fotografías realizadas por el autor.

En el grupo A surgió la siguiente pregunta: ¿cómo vincular en el Trabajo Social con la otra persona desde la corporeidad comunicativa?

Previamente, en las clases de EB se analizó el axioma de Watzlawick et al. (1993) basado en la simetría y la complementariedad de las relaciones interpersonales en la comunicación. La simetría se origina cuando en las relaciones hay equivalencia entre los participantes; en la relación complementaria hay una condición de superioridad o subordinación según los roles sociales establecidos. Posteriormente, en la EPD, este axioma dio origen a un GD sobre las consecuencias de dichas relaciones en el contexto del Trabajo Social enfocado en la exclusión social. Concretamente en personas con enfermedades crónicas causadas por las toxicomanías. Uno de los argumentos más discutidos fue la proxémica como indicador de aceptación/rechazo en las interacciones sociales entre inclusión/exclusión. Cuando el grupo pasó a realizar las improvisaciones se originaron contradicciones internas entre los miembros acerca de los significados de las imágenes reproducidas. No habiendo consenso, y sin una *performance* que satisficiera a todo el grupo, acordaron buscar otras herramientas para alcanzar una composición conforme con la idea principal. La solución dada fue la narración de guiones dibujados por ellos mismos a modo de *storytelling* (Ramos Villagrasa et al., 2019). La técnica fue útil para secuenciar aquellas imágenes ensayadas en el aula y que culminaron en una *performance* final (Figura 6).

Figura 6. Del *storyboard* a la improvisación



Fuente: Elaboración de los participantes.

La potencialidad originada por este tipo de técnicas, desconocidas hasta entonces por los alumnos, creó un mayor interés por descubrir otras formas de expresión. Si bien la teorización desarrollada habitualmente en la EB adecuaba el aprendizaje a la reflexividad crítica, la pedagogía del cuerpo como alternativa de conocimiento condujo a una “posición ética, valorando otras formas de trabajo conectadas a las emociones y las habilidades” (MmB). Incluso en el caso de TmA, que hizo su “improvisación sin razonar ni tener un sentido claro de lo que quería expresar”, la representatividad orgánica del cuerpo produjo un tipo de conocimiento multifacético (Van der Vaart et al., 2018).

No obstante, es preciso resaltar los problemas que se presentaron durante el proceso y que se centraron en dos aspectos fundamentales. En

primer lugar, el desconocimiento de los alumnos del uso pedagógico del cuerpo generó desconcierto y, en ocasiones, desconfianza. En un inicio, EmA “no entendía para qué servía todo esto”. Incluso, la extrañeza acerca de la potencialidad creativa del cuerpo y su utilidad en el aula causó cierta confusión a ShA, quien alegó que el problema está en “la falta de destreza expresiva de otros medios que no sean a través de la palabra y la mente”. En consonancia con esta opinión, la falta de disciplina pudo estar acompañada de un retraimiento en la comunicación interpersonal a la hora de mostrar e interpretar con el cuerpo. Para PmB, esto supuso la dificultad de no saber “cómo romper con mi individualidad e interpretar junto con mis compañeras las ideas que tenía pensadas”. No obstante, hubo alumnos que, a pesar de la dificultad de la metodología planteada, pudieron descubrir una nueva vía de comunicación dentro del aula. Fue el caso de F-JhB, que expuso que “aunque me costó expresar con el cuerpo, al final me sorprendí a mí mismo construyendo imágenes que identifiqué con los temas y argumentos propuestos en el aula”. De algún modo, esto fue posible gracias a “un conocerse también con el cuerpo” (VmA) y de cómo este puede desarrollar mecanismos de abstracción teórica. Muchas de estas opiniones corroboraban la importancia de los tiempos y los cuidados en este tipo de propuestas.

La segunda dificultad estuvo relacionada con el periodo de confinamiento debido a la covid-19 en el último periodo del segundo semestre del curso 2019/2020. La pandemia apareció ya iniciada la investigación. El cambio de las clases presenciales a las de carácter virtual no solo fue determinante en el aspecto metodológico, sino que también ahondó en la naturaleza pedagógica de las interacciones dentro del aula. Uno de los temas de partida fue la relevancia de la presencialidad en los procesos comunicacionales en la formación académica en el grado de Trabajo Social. En una de las sesiones virtuales, OmB preguntó al resto de compañeros: “¿La tecnología es un apoyo imprescindible en la comunicación o hace desvincularnos como seres humanos?”. Esta cuestión centró el debate sobre aspectos como la importancia de la pedagogía encarnada como ejemplo de la educación presencial. Paralelamente, surgieron opiniones críticas respecto a un modelo de *aprendizaje bancario* implantado en la universidad que consiste “en almacenar información sin a veces analizarla y comprenderla” (NmB). Para JhA, los encuentros virtuales durante el confinamiento le hicieron valorar la importancia de las interacciones físicas porque “sin la presencia del cuerpo no hay un conocimiento real de los que estudiamos”.

Paradójicamente, el condicionamiento de la virtualidad originado por la covid-19 permitió que algunos alumnos descubrieran en la *producción de presencia* (Gumbrecht, 2005) un factor determinante en el aprendizaje que hasta entonces no había sido reconocido. En ambos grupos se vertieron opiniones bien definidas en torno a la trascendencia del acontecimiento educativo en el aula y la necesidad de un modelo de aprendizaje en el Trabajo Social “centrado en la expresión corporal y la educación de los sentidos” (F-JhA). Un modelo que en nuestro caso estuvo guiado por “el

arte y la creatividad como instrumentos de análisis y prácticas de nuestros comportamientos humanos y profesionales" (M-AhB).

Discusión y conclusiones

La incorporación de la pedagogía del cuerpo en la formación académica del Trabajo Social supone descubrir en el aula otras posibilidades de conocimiento. Un conocimiento protagonizado de manera activa por los alumnos. Como ya se apuntara, en Europa la producción científica referente al tema de la corporeidad en la enseñanza universitaria surge de perspectivas tales como *creative and arts-based methods in academic research*, *creative research methods in social sciences* o la investigación basada en arte (IBA). A su vez, podemos incluir nuevos enfoques como el *mindfulness* y el *coaching* ontológico en los que la corporeidad toma parte en diversas disciplinas. No obstante, este artículo ha pretendido profundizar en la aplicación de la corporeidad pedagógica centrada en el ámbito académico del Trabajo Social.

La programación de este tipo de métodos requiere de una mayor especialización por parte del profesorado en la adquisición de habilidades y técnicas centradas en las capacidades cognitivas- creativas de los cuerpos. Así mismo, la centralidad de los cuerpos en la producción de conocimiento necesita de un especial cuidado en los modos relacionales dentro del aula. Asumir una pedagogía del cuerpo precisa del aprendizaje en un tipo de comunicación cuyos códigos extralimitan el lenguaje verbal y el *logos* racional. Todo ello se hace complejo en un contexto educativo que prioriza el modelo académico-capitalista y colonizador (Santos, 2020) con una finalidad basada en el mercado y el dominio financiero (Galceran, 2013). Si bien hay experiencias de referencia en el ámbito de las ciencias sociales (Wilson y Van Ruiten, 2013), estas transcurren aún entre el desconocimiento de una parte importante de la enseñanza superior y el escaso apoyo destinado a este tipo investigaciones (Savin-Baden y Wimpenny, 2014). En el caso específico del Trabajo Social, no se conocen referencias de estudio o aplicación en este campo.

Una de las aportaciones más relevantes derivadas del proceso descrito fue el diálogo interactivo de los cuerpos en la comprensión de las realidades sociales de estudio. Esto generó el cuestionamiento sobre la contemporaneidad social desde diversos focos de atención, comunicación y comprensión. Para muchos de los alumnos, el principio de proximidad aula-sociedad se produjo gracias a la corporeidad crítica, siendo el cuerpo un puente entre ambas esferas. Tanto las improvisaciones individuales y grupales como las *performances* sirvieron de mapas visibles y tangentes de la aplicación del Trabajo Social y la importancia de este en contextos socioculturales heterogéneos y dinámicos. Esto fue posible integrando los conceptos teóricos en la acción performativa de los cuerpos.

Las interacciones de los cuerpos, en calidad de sujetos transmisores de comunicación, repercutieron en la creación de relaciones simétricas

dentro de un mismo grupo. Uno de los factores decisivos de esta simetría estuvo en la confianza obtenida por los alumnos cuando superaron los momentos iniciales de susceptibilidad, incertidumbre o timidez ante la propuesta de actividades que implicaban expresividad corporal. Por ende, esta confianza se hizo patente en las relaciones entre docente y alumnado, que generó una comunicación más compleja, si cabe, pero de relevancia en la exploración recíproca de otras formas de enseñar aprendiendo. Progresivamente, el encuentro con el otro por medio de la corporeidad permitió un nuevo tipo de interacción, esta vez, desde la comprensión de la diferencia (de género, física, según el nivel educativo, procedencia, etc.) como parte del propio proceso de aprendizaje.

El motivo principal de este artículo no era demostrar las cualidades artísticas innatas del alumnado. Aspecto este que, por otra parte, no es intrascendente en el debate propuesto. Se trataba de indagar cómo los cuerpos generan nuevos conocimientos en el espacio académico del Trabajo Social. Indagación que nos llevó a otras claves. Una de ellas fue la adecuación de una pedagogía transdisciplinaria en el uso de las artes y la educación como espacio de conocimiento transversal y horizontal. En nuestro caso, esta pedagogía se centró en la expresión artística de los cuerpos de los educandos de Trabajo Social en el aula. En paralelo, se desveló la importancia del uso de otros medios artísticos-creativos como la fotografía o el *storytelling*. Para finalizar, en los últimos meses de la investigación, la pandemia de la covid-19 trajo consigo el cuestionamiento sobre la idoneidad o no de este tipo de pedagogías.

El distanciamiento físico entre educandos y docente reveló la trascendencia de la presencialidad en el aula como acontecimiento educativo. Aspecto este que se hizo evidente para un número importante de alumnos para quienes “la primacía virtual de esta nueva realidad educativa” cercenó la potencialidad cognitiva del cuerpo potenciada en las clases presenciales.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2019). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *QuAderns-e*, 16(1), 173-188.
- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Edhasa.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Universidad Autónoma de México.
- Cordero Ramos, N., y Muñoz Bellerin, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville, *European Journal of Social Work*, 22(3), 485-498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>
- Denzin, N. K. (2016). Re-leyendo performance, praxis y política, *Investigación Cualitativa*, 1:57-78. <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/14>
- Equipo Coda. (1995). *Creatividad teatral*. Alhambra Longman.
- Galceran Huguet, M. (2013). Entre la academia y el mercado: Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1),155-167. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1038>
- Groys, B. (2015). *Volverse público. La transformación del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. Universidad Iberoamericana.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation, *VisualStudies*, 17(1), 13-26.
- Healy, K. (2001). *Trabajo social: perspectivas contemporáneas*. Morata.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología, el grupo de discusión: Técnica y práctica*. Siglo XXI.
- Johnstone, K. (2002). *Impro: La improvisación y el teatro*. Cuatro Vientos.
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Policy Press.

- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Naque.
- Mannay, D. (2018). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Martín Barbero, J. (2009). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Zemos-98 (Ed.), *Educación Expandida* (p.103-128). Zemos-98. www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Matus, T. (2017). Una crítica travestida para enfrentar al capital. En P. Vidal Molinan (Coord.), *Las caras del trabajo social en el mundo: Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío* (p. 95-118). RIL Editores.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta DeAgostini.
- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Mosquera, I., Puig, B., Crujeiras, B., y Blanco, P. (2017). Pensamiento crítico en educación superior: análisis de un grupo de discusión. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º extra, 2799-2804. RACO. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336967>
- Muñoz Bellerin, M. (2019). *Trabajo social y creación colectiva teatral. Una década con personas sin hogar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Pablo de Olavide.
- Niculescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity, *World Futures*, 70(3-4), 186-199. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631>
- Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J., y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139–162. <https://doi.org/10.14201/teoredu282139162>
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 44-56.
- Perry, M., y Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research. Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62-75. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/100>

- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universidad de Barcelona.
- Ramos Villagrasa, P. J., Fernández-Campo, A., Oliván Blázquez, B., Fernández del Río, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S., y Martín-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *SummaPsicológica*, 16(1), 11-19. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349>
- Ricoeur, P. 2005. *Caminos del Reconocimiento*. Trotta.
- Taylor, D. (2018). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.
- Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Santos, B. d. S. (2020). Descolonizar la universidad. En Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las Epistemologías del Sur* (p. 501-536). Akal.
- Savin-Baden, M., y Wimpenny, K. A. (2014). *Practical Guide to Arts-related Research*. Sense Publishers.
- Van der Vaart, G., Van Hoven, B., y Huigen, P. (2018). Creative and arts-based research methods in academic research. Lessons from a participatory research project in Netherlands. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2961>
- Villasante, T., y Martín Gutiérrez, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.5565/rev/redes.87>
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- White, M., Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós Ibérica.
- Wilson, M., y Van Ruiten, S. (Eds.). (2013). *Share, handbook for artistic research education*. Share. <http://www.sharenetwork.eu/resources/share-handbook>