

11



Pensamento Biocêntrico

REVISTA ELETRÔNICA
Número 11 - Jan/Jun 2009

ISSN 1807-8028

Pensamento Biocêntrico

Revista

Pensamento Biocêntrico

Número 11

Janeiro / junho de 2009
Semestral

ISSN 1807-8028

Pensamento Biocêntrico	Pelotas	Nº 11	p - 153	Jan/Jun 2009
------------------------	---------	-------	---------	--------------

CORPO EDITORIAL

Agostinho Mario Dalla Vecchia (Pelotas, Brasil), Feliciano Flores (Porto Alegre, Brasil), Geny Aparecida Cantos (Florianópolis, Brasil), Gaston Andino (Montevideo, Uruguai), Cezar Wagner, Ruth Cavalcante e Cássia Regina (Fortaleza, Brasil), Ismênia Reis (Teresina, Brasil), Stela Piperno (Carlos Paz, Argentina), Carlos Pagés (Buenos Aires, Argentina), Gabriela Mader (Colônia, Alemanha), Luis Otávio (Barcelona, Espanha) e Mônica Turco (Bolonha, Itália).

SUMÁRIO

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO Gastón Andino	7
NEUROMUSICOLOGIA: UMA ABORDAGEM NEUROFISIOLÓGICA E FILOSÓFICA Carmen Helena Gessinger, Lilian Rose M. da Rocha.....	27
PROCESSOS AFETIVO-CORPORAIS RESSIGNIFICANDO A POSTURA DE EDUCADORES Amélia Maria da Soledade Dias, Fabrícia Correia de Oliveira - ..	35
BIODANZA COMO SISTEMA GERADOR DE RESILIÊNCIA FRENTE AL SÍNDROME DE BURNOUT Patricia Ghisio	47
BIODANÇA: A DANÇA DA VIDA Alice Casanova dos Reis.....	71
A TECITURA DA REDE DE RELAÇÕES ENTRE ESTADO REGRESSIVO E SAÚDE PERCEBIDA EM BIODANÇA Cezar Wagner de Lima Góis, Kelen Gomes Ribeiro	95
VIVÊNCIAS PARA LA EXPRESIÓN. María Dolores Díaz.....	117
POESIAS Maria Aparecida	149

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Gastón Andino

Resumo: Este artigo é um relato da vivência que tive durante vários anos com crianças e adolescentes em situação de risco, na Cidade de Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil. Um trabalho que fiz junto com meus companheiros facilitadores de Biodanza na RINACI (ONG).

A metodologia utilizada foi a da Educação Biocêntrica, pois ela nos permite fazer uma gama de atividades centradas no Princípio Biocêntrico referencia fundamental dentro de esta proposta educativa e da Biodanza.

Anos de alegria, de entusiasmo com as pequenas conquista e fracassos; que nos permitiu, ano após ano, construir nossa metodologia de trabalho.

Este articulo pretende então aportar possíveis "ferramentas" para tornar uma atividade mais Biocentrica, mais saudável, mais amorosa.

Palavras chaves: Educação Biocêntrica, Biodanza, Brincar, Afeto, Criatividade.

Summary: this article talks about an experience that I have had during many years working with children and teenagers in limit situation. Tt takes place in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. This work was done together with my colleagues-teachers of Biodance - in RINACI (ONG) which is a non profit organization.

The methodology used was Biocentric Education since year after year has allowed us to perform a range of activities centered in Biocentric Principle which is a major aspect within this education proposal.

Years of enjoyment and enthusiasm with little achievements allow us to build our methodology of work.

This article aims to bring possible tools to turn an activity more biocentric, more healthy and more affectionate.

Key words: Biocentric Education, Biodance, Play, Affection, Creativity.

INTRODUÇÃO

As crianças em situação de risco vêm muitas vezes de famílias diversificadas, ou ampliadas, onde moram várias pessoas. Estas não são exclusivamente por vínculo sanguíneo, podem ser tios, avós, companheiros de alguém da família, amigos, quase sempre vários adultos e muitas crianças, todos vivendo em um espaço físico muito reduzido, onde tudo é de todos, inclusive o corpo. As crianças não são donas de nada, nem de um brinquedo ou uma roupa, por isso lhes é tão difícil compartilhar os materiais escolares, como livros, materiais de trabalho ou um simples brinquedo.

Normalmente, mesmo havendo adultos em casa, eles não costumam se responsabilizar ou exercer seu papel de cuidadores. Assim, as crianças cuidam-se a si mesmas e seu lugar de brincar, de crescer, é na rua. Capaz por isso lhes é tão difícil ficarem "presas" na sala de aula, várias horas a fio sentadas em cadeiras em fila.

Estas crianças têm seus direitos violados cotidianamente, vivenciando situações desestruturantes, de abandono, de negligência afetiva, violência de todos os tipos, abusos sexuais e fome. Suas necessidades elementares como crianças e cidadãos não são atendidas, nem reconhecidas, a não ser em épocas eleitorais. Seus vínculos afetivos são quase ausentes, pois não têm ninguém em quem confiar, com quem dialogar, alguém por quem possam ser reconhecidos, amados e a quem possam amar. Isto faz com que, ao não terem quem olhe por eles, quem de alguma maneira os ajude

dando carinho, conselhos, valores, dialogando e orientando-os para a vida, passem a “governar-se” sozinhos. Isso capaz seja porque a eles lhes é tão difícil respeitar qualquer tipo de limite que lhes venha a ser colocado, limites estes tão necessários para seu crescimento, para que possam aprender a viver comunitariamente.

Neste quadro social em que a criança participa da escola ou de algum espaço institucional, em uma total desestruturação social, familiar e pessoal. Sem nenhuma pauta externa ou interna de que pode e não pode, de quais são suas necessidades, quais cuidados pessoais devem ter, quais direitos lhes correspondem, acreditamos - e também a experiência nos tem mostrado - que a melhor intervenção metodológica é a Educação Biocêntrica, porque nos permite trabalhar com uma gama de atividades focadas no Princípio Biocêntrico. "Dependendo da visão de mundo (de homem, de sociedade e de universo), o educador pautará sua prática educativa, que se expressa nos pressupostos sobre o papel da Escola ou da Organização, o papel da aprendizagem, o das relações educador-educando, e das técnicas pedagógicas" (Dalla Vecchia, 2002:29).

Nesta proposta que considera a vida como centro - dentro da Educação Biocêntrica - temos várias ferramentas: Biodança, Jogos Cooperativos, teatro, além de outras propostas como passeios, festas de aniversários, idas ao cinema, etc., que chamamos de atividades biocêntricas.

Metodologia: "A vida como centro"

Nossa metodologia na Educação Biocêntrica com crianças em situação de risco tem como objetivo o resgate da infância, da cidadania, e o desenvolver de potenciais de vida, fazendo a aprendizagem mais integrada; **comprometendo os aspectos reflexivos, emocionais e viscerais**". Conforme nos diz Toro (2007:8): "Se o processo de aprendizagem não abrange estes três níveis, as respostas serão dissociadas". Esta metodologia implica em um aprender por inteiro, de "corpo e alma", resgatando na criança seu estar no mundo com naturalidade, espontaneidade e prazer.

Como diz Isadora Duncan, uma das propulsoras da dança moderna, sobre seu método de ensino da dança:

"Leram o Emilio de Jean-Jacques Rousseau? Ele diz que uma criança vive cada dia uma vida intensa e bela, e que temos de lhe dar a possibilidade de fazer uso disso. Eu não "ensino" crianças. Não tenho sistema nem métodos especiais. Não digo às crianças: "Coloquem sua mão assim ou ponham seu pé assim." Vocês viram pessoalmente que toda criança dança ao natural. Viram que seus movimentos não são ensinados - eles crescem como plantas, e desabrocham como flores." (Duncan, 1985:83)

Trata-se, portanto, de ensinar o que já existe dentro de cada um. Nossa metodologia consiste então em oportunizar alguns elementos integrativos, fazer atividades lúdico-criativas e, fundamentalmente, criar um espaço afetivo e cálido que permita desabrochar potenciais já existentes em cada criança. "A Educação Biocêntrica visa estimular os rebentos mais vitais da infância, seu entusiasmo, sua criatividade, sua capacidade para resolver conflitos, sua saúde, sua autonomia, seu sentimento do autêntico e do verdadeiro" (Toro, 1991).

Dentro deste olhar da vida como centro, gostaria de destacar alguns aspectos fundamentais de nossa proposta metodológica:

- O brincar como uma possibilidade de uma melhor aprendizagem, com propostas lúdicas que podem motivar uma melhor participação dentro do grupo.

- Elementos biocêntricos que são elementos a utilizar ao fazer atividades, jogos, brincadeiras ou qualquer tipo de proposta, para torná-las mais integrativas, de forma a reforçar aspectos saudáveis e que fortaleçam o grupo.

- Atividades biocêntricas que são proposta além da sala de aula ou da aula tradicional, que possibilitam à criança ser incluída socialmente. Estas questões que faço referência nos permitem fazer uma intervenção mais de acordo com o momento do grupo, permitindo que a atividade proposta cative as crianças.

Um brincar Biocêntrico

"Desde o tempo das cavernas, o homem já manifesta sua humanização através do brincar. Tal ato pode ser visto em suas pinturas rupestres, em suas danças, em suas manifestações de alegria" (Lima, 2004:6). Dentro desta proposta da vida como centro, podemos observar que, quando trabalhamos com grupos de crianças, com a metodologia da Educação Biocêntrica, percebemos que a maioria das propostas deve ter um sentido lúdico, de brincadeiras, pois elas são mais facilmente entendidas e suas propostas melhor aceitas, possibilitando assim uma melhor participação em aula. Brincar é fundamental no universo da criança. É assim que ela se descobre e descobre o mundo que a rodeia. Ela vai se apropriando de um conhecimento profundamente vivido. É por isto que ela "aprende": ela agarra para sua vida aquilo que nesse momento é fundamental. Esta forma de aprendizagem é muito concreta e real.

"Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança se re-equilibra, recicla suas emoções e sacia suas necessidades de conhecer e reinventar a realidade" (Lima, 2004:5).

Na metodologia da Educação Biocêntrica permite-se também o uso de jogos, no sentido de cooperação e não de competição.

Faz-se importante destacar a diferença entre brincar e jogar. A brincadeira, mesmo que tenha certas normas e regras, estas nunca são tão rígidas como no jogo. Neste, elas são fundamentais para que possa ocorrer e funcionar adequadamente. "O jogo é uma atividade espontânea, realizada por uma ou mais pessoas, regido através de regras que determinam quem o vencerá. Delimitam-se regras, tempo de duração, o que é permitido e proibido e indicadores sobre como terminar a partida" (Regina, 2003: 128).

Recomenda-se que, se surgir a vontade no grupo de jogar, seja então proposto para que eles mesmos criem as regras do jogo como parte da atividade.

Desta forma, a brincadeira fica mais aberta a improvisações, é mais espontânea e a podendo ser um caminho a vivências profundas.

"A vivência que trabalha com o lúdico atua diretamente sobre o humor endógeno no inconsciente vital" (Toro, 1991). As brincadeiras atuam diretamente sobre toda a nossa existência e são um estímulo à nossa identidade, reforçando a auto-estima e a auto-imagem. Podem dar às crianças uma nova possibilidade de percepção de si mesmas e do mundo que as rodeia, e ser profundamente transformadoras em suas vidas.

"Tal como a personalidade dos adultos se desenvolve através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de ampliar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência" (Winnicott, 1982:163). Brincar é fundamental na construção da Identidade da criança, uma Identidade que se constrói na relação profunda com estas vivências estruturantes na vida da criança.

A brincadeira dentro da proposta da Educação Biocêntrica, aborda as chamadas linhas de vivência, canais biológicos por onde a Identidade se expressa. São os potenciais de vida, latentes dentro de nós, e que, por vivermos em uma cultura anti-vida, não há permissão para que se manifestem em todo seu esplendor, ou acabem por manifestar-se de maneira dissociada.

Na brincadeira, observamos que se integram os cinco potenciais de vida, a saber:

a) A Vitalidade - porque necessita da presença ativa do participante e do outro; a alegria e disposição para brincar estão muito presentes. São as fontes propulsoras da vida, da vontade de viver, do agir no mundo. "A força, o ímpeto, a energia vital, o vigor e a consistência biológica e existencial são manifestações da vitalidade" (Góis, 2002:89).

Algumas brincadeiras são mais ativas - enérgicas e outras mais calmas - tranqüilizadoras. Como por exemplo das mais ativas: "O chefe manda", na qual um componente do grupo vai ao meio e faz um movimento no ritmo da música e o resto do grupo o acompanha fazendo de maneira similar. Exemplo de uma mais calma: O "espelho" em pares (mímica em pares), onde primeiro um faz o movimento na melodia da música e outro acompanha fazendo de forma similar. Ou também se pode citar o "leque chinês", na qual, entre os dedos das mãos, vamos encontrando o olhar dos colegas e vinculando afetivamente com todo o grupo. Estas são mais harmonizadoras. Podemos brincar sempre tendo em conta esta polaridade de ativação e harmonização.

b) A Sexualidade - porque nos remete ao prazer de brincar, de estar presentes no que fazemos. Traz-nos diferentes sensações corporais agradáveis que decorrem das brincadeiras de contato e vínculo afetivo. "As crianças têm prazer de brincadeiras físicas e emocionais" (Winnicott, 1982:161).

Em meu trabalho com crianças em situação de risco, tenho observado que elas conseguem integrar esta questão do contato e do prazer em suas brincadeiras de uma forma mais natural e espontânea, quando o riso e o contato físico se dão livremente. Isto pode acontecer pela ausência de brinquedos industrializados que, muitas vezes, motivam o jogo individual o a competição. Quando estes estão presentes, pode acontecer que o brincar perca a criatividade e a espontaneidade.

Observo que as crianças que têm acesso à tecnologia e aos brinquedos, têm mais dificuldade de brincar corporalmente, atrapalhando-se mais quando é feito com este tipo de proposta. Muitas apresentam dificuldades motoras de sinergismo, coordenação e pouca resistência física ao esforço. Percebo que os computadores deixam as crianças sempre em um lugar mais receptivo, onde são exigidas mais freqüentemente as funções mentais de raciocínio e lógica, passando o corpo e o movimento a um segundo plano. Por isto acredito que as diversas dificuldades corporais de movimento e contato, que são percebidas neste tipo de crianças, tenham a ver em parte com isto: uma vida muito sedentária. "A consequência da falta

de exercício (ou de exercício insuficiente) é a rigidez do corpo e do coração, e um número cada vez mais reduzido de meios de expressão"(Nachmanovitch, 1993:51).

c) A Criatividade - é a linha de vivência onde se encontra a brincadeira, permitindo a manifestação de diversas variantes: da improvisação, do ridículo, do inesperado. "Criar significa, entre outras coisas, transformar, inovar, crescer, mudar a si e ao mundo, com o mesmo gesto, no mesmo ato" (Góis, 2002: 90).

Na Educação Biocêntrica, quando se utiliza um objeto como intermediário da brincadeira, ele pode ser transitório, pois quando ele não existe, permite que entre em cena a imaginação. Quando não existe o brinquedo, passa a ser necessário imaginar esse objeto. A capacidade de imaginar fica muito mais ampla, pois podemos criar o objeto com o tamanho, a forma, a cor e o cheiro que queiramos. "Todos sabemos que as brincadeiras infantis manifestam a ação do impulso criativo humano. Muitas envolvem um alto grau de imaginação. A facilidade com que a criança faz de conta indica que seu mundo é em grande parte, subjetivo, com muitos sentimentos armazenados, prontos para serem usados. Como ela está relativamente livre de pressões e responsabilidades, a imaginação consegue transformar a realidade num mundo de fadas com oportunidades ilimitadas para a auto-expressão e o prazer" (Lowen, 1984:15).

d) A Afetividade - pelo fato de muitas das brincadeiras requererem a presença do outro como uma possibilidade para que aconteçam, a afetividade, o vínculo que se gera, pode ser muito profundo, engendrando mais necessidade de vincular-se para poder brincar, olhar olho-no-olho. Isto nos permite trabalhar algumas questões como: cuidar do objeto, do outro, como cuidado de um brinquedo que gosto muito, etc. Também permite que a criança possa perceber como se relaciona no brincar com o outro, pois nas vivências sempre existe a troca: ora um, ora o outro, o que requer mais atenção na atitude que se tem quando se brinca, como trato ao outro, as coisas em geral em minha vida.

A Afetividade é sumamente importante no encontro com a Ética: "É a fonte da ética, o caminho pelo qual o ser humano pode

construir coletivamente uma sociedade democrática e amorosa - de cidadãos" (Góis, 2002: 92). A brincadeira pode possibilitar momentos de profunda empatia amorosa entre os participantes.

"A brincadeira fornece uma organização para a iniciação das relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contato social" (Winnicott, 1982:163)

A afetividade permite que, ao brincar, a criança comece a vivenciar sua capacidade de amar aquilo que faz. Sua brincadeira favorita poderá ser o embrião do aspecto profissional que ela exercerá no futuro e que dará sentido à sua existência.

e) A Transcendência – que está sempre presente, porque, na brincadeira, muitas vezes esquecemos o tempo, o espaço e até a proposta da brincadeira. Transcender é ir além de algo que nos limita, de nossas possibilidades que até agora conhecíamos, ou de nosso ego.

"Acreditamos que transcendência é o caminho de humanização do homem e talvez a única eficaz no combate à pobreza (qualquer tipo) que ameaça a espécie humana, isto porque favorece a superação das limitações, permitindo o acesso a novos degraus na fronteira evolutiva" (Spode, 2006:54). Ela é uma ponte entre o universo interno da criança e o mundo que a rodeia, no qual ela está inserida. Pois nesse "brincar" ela vai mostrando seu lugar no mundo, na família, seus desejos e sentimentos com referência a diferentes situações. Isto, inclusive, permite-nos trabalhar determinadas situações, no caso de a criança estar com alguma dificuldade. "Pode-se facilmente ver que as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação externa ou compartilhada" (Winnicott, 1982:164).

Brincando é que se aprende. Em um mundo tão bélico, violento, consumista e adulto, não temos tempo para "brincadeiras". Tudo tem que ter um resultado (lucro), o tempo é ouro, brincar não é coisa séria! Assim há mil e um pretextos para o adulto estressado não permitir que a espontaneidade e o lazer, caminhos necessários para a criatividade e a saúde, possam expressar-se em seu cotidiano. Assim,

o adulto vai matando a Criança Divina que existe dentro dele. Ela é uma janela para uma vida mais integrada e saudável. Por isso é tão difícil ao adulto perceber o mundo da criança, suas necessidades de brincar, de divertir-se, de estar sempre inventando brincadeiras novas.

Dentro deste contexto, a educação atua dentro de uma cultura adulta, repressiva, anti-vida. Na escola e na sociedade não se tem tempo ou existem lugares específicos e horas adequadas para a criança "brincar".

"A Educação contemporânea, em quase todo Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo diretrizes internas de desenvolvimento. Não desperta neles os germes naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual, nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas. A Educação atual tende a produzir a adaptação servil ao establishment" (Toro, 1991).

Assim, neste mundo tão doente, a criança atual encontra-se inserida em locais onde suas necessidades e desejos são pouco satisfeitos, quando não, cheios de tecnologia e brinquedos industrializados, que muitas vezes pretendem preencher suas lagunas afetivas. Isto limita suas possibilidades de brincar, criar, ser.

A brincadeira, dentro de um olhar biocêntrico, é um caminho de profundas vivências integradoras. Elas trabalham as cinco linhas de vivência, possibilitando sua expressão, sua potencialização e integração. "As vivências são expressões do entrelaçamento da vida instintiva com o mundo valorativo - simbólico; são próprias do humano e necessitam da realidade histórico-social para acontecer" (Góis, 2002:80).

Sem sombra de dúvida, o brincar na Educação Biocêntrica dá uma profundidade a esta atividade, pois nele acontecem várias aprendizagens. Essencialmente o corpo, o movimento e o contato vinculado com a presença do outro é parte da brincadeira. Quando o "outro" é o brinquedo, nos permite vivenciar diferentes situações: a possibilidade de poder brincar com alguém, vinculado pelo olhar, pelo tato, pelo afeto. Ter que se vincular e cuidar do "brinquedo",

perceber e ser percebido por alguém, isto sem dúvida permitirá que a criança tenha uma vivência profunda de valores e de ética sobre o cuidado da vida. Vivenciar a possibilidade de que o outro possa brincar conosco, entregar-nos a essa relação tão particular de ser um objeto e agente da brincadeira, permite sair do meu mundo, de meu ego, para me entregar a uma relação de igual para igual, a uma relação profundamente humana.

"É brincando que a criança vai interiorizando o mundo que a cerca; na troca com o outro vai se constituindo sujeito humano, posto que simboliza o resultado socialmente acumulado, pela capacidade de estar em momento de ócio, livre do que é do negócio, do negociável, ou tudo aquilo que nega o ócio" (Lima, 2004:6).

Ao trabalharmos nesta perspectiva lúdica, estaremos também trabalhando elementos da motricidade, como ritmo, equilíbrio, fluidez, agilidade e outros. Permitindo que se manifestem integralmente. O trabalhar com a criança é uma aposta na vida, na crença de que, fortalecendo os primeiros anos de vida do indivíduo, conseguiremos ter jovens e adultos mais saudáveis, mais integrados com a vida, com o todo. "Evitar a catástrofe psicológica, fortalecendo a saúde integral durante a infância, é uma das tarefas de maior rendimento terapêutico, da mais imperiosa necessidade" (Toro, 1991:639). A brincadeira, então, é uma das ferramentas importantes para este tipo de trabalho: um brincar profundamente humano e sensível, que permite que, nesse processo de viver, nos construamos integralmente e percebamos ser parte de uma grande rede, onde o centro seja sempre o cuidado com todo o vivente. "A criatura que brinca está mais apta a se adaptar à mudança de contextos e de condições" (Nachmanovitch, 1993:51).

Orientações Biocêntricas

Observei muitas vezes que, quando ia dar uma aula, eu já encontrava o grupo brincando de alguma coisa ou em alguma outra atividade, o que, de certa forma, dificultava o começo das atividades. Assim, aos poucos fui propondo para eles que elegessem qual

brincadeira gostariam de fazer para começar nossa atividade. Então, quando eles escolhiam, eu ajudava a organizar para que a brincadeira pudesse acontecer de uma maneira mais prazerosa para todos, sem tanto chute e golpe que, no furor da brincadeira, costumam acontecer. Eu sugeria: agora um, agora outro, de forma a que todos os participantes do grupo pudessem orientar a brincadeira e liderar o grupo em algum momento. Depois de brincar um tempo, eu ficava atento à intensidade da atividade, e quando percebia que o grupo começava a perder a motivação, sugeria uma outra possibilidade de fazer a brincadeira acontecer, muitas vezes com algum "elemento biocêntrico" ou algum outro exercício de Biodanza ou outra brincadeira mais harmonizante, dando assim continuidade à atividade. Assim, as aulas tomaram outra perspectiva, as crianças que participavam das aulas sentiam-se mais motivadas, trazendo sempre sugestões de brincadeiras e possíveis variações.

Fui percebendo que a parte mais ativa da aula era feita pelas brincadeiras sugeridas por eles. Meu papel era só ajudar para que as organizassem. Passada a euforia inicial, eu propunha então exercícios mais regressivos, o que eles acompanhavam agora com mais disposição e entrega. Eles, então, já desde o começo, propunham: “agora vamos brincar de pega-pega e depois vocês (a educadora e eu) fazem uma massagem em nós.” Orientando assim a aula, eu só fazia os exercícios-pontes para entrar em um exercício e sair do outro. Um exemplo de uma atividade mais biocêntrica: começar brincando de pega-pega tradicional, pode ser pega-pega estátua, logo outra criança sugere pega-pega com ferrolho, aqui eu coloco uma "música orgânica", como “Carimbador Maluco”, do Raul Seixas, ao que eles costumam responder cantando e brincando juntos. Continuo facilitando a que cada criança que quiser proponha que tipo de pega-pega fazer, assim várias possibilidades desta brincadeira podem acontecer. Aqui está presente outro Elemento Biocêntrico: "a criatividade". Em certo momento, proponho então que só pode pegar abraçando o/a colega; aqui estou introduzindo outro Elemento Biocêntrico: "o afeto". Estes elementos biocêntricos dos quais falo permitem que, aos poucos, os participantes das atividades possam:

- diminuir o caos grupal, que algumas vezes acontece quando se incluem o corpo, movimento, a música em um espaço fechado.
- diminuir a violência física e verbal, que vem junto quando estão muitos agitados.
- reforçar os vínculos de amizade e solidariedade, possibilitando também que o grupo possa integrar-se mais.

Um dos elementos biocêntricos é tornar a brincadeira uma "vivência integradora", de maneira que os exercícios, jogos e brincadeiras sejam vividos com mais intensidade, e possibilitem uma maior integração nas crianças e para o grupo. Uma integração existencial, uma nova possibilidade de estar inteiro no que se faz, integrando a emoção, pensamento e ação. Nos educadores biocentricos temos que ir tornando a brincadeira uma vivência, isto é, como possibilidade de revelação de um universo único em cada um de nós, permitindo-nos descobrir que, muitas vezes, a resposta de nossos problemas e dramas pessoais esta dentro de nós. A brincadeira que transcende a própria proposta pode-se tornar profundamente transformadora para a criança. "A Biodanza tem o poder de despertar vivências que têm um valor organizador e integrador em si mesmo. Estas vivências integradoras se reforçam de acordo com os princípios de aprendizagem e são associadas a situações prazerosas" (Toro, 2007:8).

Isto deve ser proposto progressivamente, ir sugerindo algumas variações adequadas às brincadeiras que eles trazem. Trata-se de tornar as atividades propostas em vivências, de forma que eles possam entrar mais profundamente nas propostas sugeridas.

Outro elemento que está sempre presente na vida destas crianças é a "música", fato que nos permite sua utilização com mais facilidade. Só devemos saber diferenciar quais são as que apresentam características integradoras quanto ao ritmo, ao movimento (dança) e

quais emoções elas despertam. A música também pode ser deflagradora de vivências transformadoras para as crianças.

Em nossas atividades biocêntricas, fazemos uso de um tipo de música que chamamos de “orgânica”, ou seja, que apresenta uma integração entre a melodia, o ritmo e letra, também que seja uma música de acordo com a faixa etária que se está trabalhando. Toro recomenda as “músicas que apresentam atributos “biológicos” como fluidez, harmonia, ritmo, tom e unidade de sentimento” (Toro, 2002:125). Músicas que despertem sensações e emoções agradáveis, e que, fundamentalmente, “convidem” os participantes a realizar a atividade proposta. “Músicas estruturadas a partir de um núcleo emocional ou de uma intenção fortemente expressiva” (Toro, 2002:125). Observo isto quando coloco em suas brincadeiras uma música adequada à sua faixa etária, que motiva para a proposta: eles brincam e costumam cantar a música. Sabemos que uma criança feliz faz várias coisas de uma só vez.

Quando eles sugerem uma música, nós primeiramente devemos escutar e observar se esta apresenta os atributos da música orgânica. Caso contrário, podemos “negociar” em que momento colocar e para quais atividades. Uma música que os grupos gostavam muito era a “Bomba”, que não tem atributos adequados para ser utilizada para as atividades e exercícios. Então, nós conversávamos com a turma e combinávamos que, ao final da aula, colocaríamos essa música para eles fazerem suas coreografias. Assim, ficava estipulada sua utilização e o grupo respeitava o acordo. Ou a utilizávamos para a brincadeira do “Seguir ao companheiro” que é um exercício de ativação, no qual uma criança vai ao meio da roda e faz um movimento e o grupo a acompanha.

Observo que a Educação Biocêntrica permite a criação de uma cultura da diversidade, quando inclui em suas atividades, propostas tão simples como músicas cantadas em várias línguas e estilos musicais diferentes, possibilitando ampliar assim a escuta musical e as danças que eles têm em suas comunidades.

Vem-me a imagem deles dançando um clássico do rock, em duplas de meninos com meninas, meninos com meninos ou meninas

com meninas, muito entusiasmados ao ritmo da música, fazendo e inventando passos e piruetas.

Um outro Elemento Biocêntrico é o "Afeto". É fundamental aprender a fazer com que as atividades estejam permeadas por ele, como um mediador de nosso estar no mundo. Re-aprender a vincular-se, a olhar no olho, a receber um carinho, um abraço. A cuidar e ser cuidado, desenvolvendo a capacidade empática, de colocar-se no lugar do outro. Quando nos vinculamos afetivamente com o outro, a tão propalada competição diminui, pois percebemos que o outro é uma pessoa igual a nós, com desejos, sonhos e medos, que qualquer atitude que tenhamos pode prejudicar a nossa relação de amizade. O outro não é um inimigo, ele é um motivador para desenvolver novas capacidades, que no brincar podemos descobrir, um maior potencial do aquele que acreditávamos ter até agora. O vínculo afetivo é de fundamental importância para qualquer processo de aprendizagem, para qualquer processo "terapêutico". Incluir o afeto nas atividades permite que as crianças em situação de risco refaçam vínculos afetivos necessários para seu desenvolvimento, os quais muitas vezes não têm em seu cotidiano, em sua vida. Isto fica claro quando, na brincadeira de pega-pega, por exemplo, só pode pegar com um abraço. Também percebo que, na medida em que estão mais organizados e que se oportuniza que cada um possa liderar o grupo, a violência diminui e o clima de camaradagem se fortalece.

A "Criatividade" é outro elemento sempre presente em nossas atividades. Ela é uma alavanca para o surgimento de novos potenciais, novas propostas e alternativas. Devemos estar atentos para sugerir ao grupo que experimente fazer as brincadeiras de outra maneira; assim é como vamos transformando o brincar para que seja mais biocêntrico. Também podemos utilizar alguma atividade que já estejam fazendo, como relato a seguir, na descrição de uma situação vivida por mim com um grupo de crianças: "Encontrei o grupo brincando em vários subgrupos com jogos de mesa e alguns alunos dispersos. Propus a eles para todo o grupo participar de um único jogo, ao que me responderam que não queriam. Assim, o grupo se dividiu em três subgrupos: uns jogavam baralho, outros de quebra-cabeça e outros pegavam moldes geométricos de animais, que tinham

que ser preenchidos com figuras geométricas menores. Após certo tempo, propus que pegassem os moldes geométricos com borboleta, peixe, e outras formas, para fazerem uma pintura. Primeiro propus que fizessem o contorno em uma folha de papel com giz de cera, e em seguida pintassem com tinta cuidando para não copiar, apenas utilizando o molde para a figura no começo. Aos poucos, o grupo todo foi ficando interessado e passando a participar da proposta, utilizando sua criatividade, criando cores a partir das existentes: fazendo o laranja da mistura do vermelho com o amarelo, ou rosa do branco com o vermelho, etc. Em instantes, todo o grupo estava participando da proposta com muita concentração. Tudo isto embalado por uma música orgânica, como “Kumbalawe”, da trilha sonora do CD do Circo do Solei. Terminados os trabalhos, a professora começou a colar as pinturas nas paredes da sala, e o grupo novamente começou a tornar-se disperso. Propus então uma roda para olharmos e celebramos nosso encontro tão criativo. Convidei o grupo, em seguida, a ir olhando as pinturas, em um trenzinho de mãos dadas, ao embalo de “Aquarela Brasileira”, de Toquinho. O grupo acompanhou, participando bastante desta proposta. Depois, novamente na sala, propus que fechássemos nosso encontro com abraços celebrantes.”

O "Prazer" é um outro elemento biocêntrico importante a ter em conta. As crianças fazem com mais vontade, aquilo que lhes dá prazer, elas são muito "hedonistas". É fundamental saber isto para motivá-las a participar, percebendo se gostam ou não gostam de fazer tal ou qual brincadeira ou atividade. "O sabor da autodescoberta e o prazer do conhecimento integrado à própria vida são o caminho a serem percorridos neste processo de aprendizagem" (Flores, 2006:56).

Saber procurar aquilo que nos dá prazer ou nos organizarmos para ele é um aspecto fundamental de saúde e bem estar, assim como da autonomia, pois pessoas que estão vinculados com o prazer são mais difíceis de dominar.

Atividades biocêntricas

Dentro da metodologia da Educação Biocêntrica, um de seus fundamentos é o regate da cidadania, da inclusão social das crianças. Esta proposta de educar para a vida, que nos permite também fazer outras atividades que vão além da sala, como:

Cinema:

Esta atividade de ir ao cinema, e parte do regate da cidadania, do lazer, uma maneira de serem também incluídos no que a sociedade dá. Se vem muitas crianças sabem o que é um cinema, elas nunca foram; são barrados na porta dos Shopping Center e dos cinemas.

Para que esta atividade ocorra sem maiores problemas, sugerimos algumas dicas de organização:

- avisar dias antes ou na aula anterior sobre a saída, qual é a proposta;
- fazer um acordo grupal sobre esta saída;
- comprar antecipadamente os ingressos, ou reservar;
- convidar outros adultos para cuidar das crianças;
- levar as crianças ao banheiro, ou outras necessidades que tenham antes de assistir o filme;
- os adultos devem sentar-se em as pontas externas das fileiras para poder ajudar a organizar o grupo e não saíam andando pelo cinema. No caso de alguém desejar ir ao banheiro, um adulto deve sempre acompanhar a criança.

Pracinha:

Ir à pracinha para brincar nos brinquedos, subir nas árvores ou mesmo rolar no chão pode ser muito integrativo, pois é importante lembrar que as crianças que estão neste tipo de instituição estão acostumadas a brincar e viver na rua, e ficar muito tempo dentro de uma sala de aula ou em um espaço fechado é difícil para elas.

Uma vez na pracinha, é necessário inicialmente deixar um tempo livre para que brinquem à vontade. Em um segundo momento, pode-se convidar a turma para fazer brincadeiras grupais como: pega-pega com abraço, ovo-podre, anel, estátua ou outras que eles estejam familiarizados. Muitas vezes, estas brincadeiras são adaptadas na própria sala como vivências, dentro da metodologia de Biodança ou de Educação Biocêntrica. Também podemos fazer algumas variações metodológicas que consistem em começar com alguma proposta de brincadeira que eles queiram e logo passar a inserir alguns elementos que sejam mais integrativos, mais "biocêntricos".

Aniversários:

Ainda que nos pareça incrível, muitas destas crianças não sabem a data de seu aniversário, e a maioria nunca o celebra. Temos observado que fazer a FESTA DE ANIVERSÁRIO, que pode ser do mês, ou do trimestre, ou semestre, dá um brilho muito especial na vida destas crianças, pois elas se sentem muito valorizadas e reconhecidas. É um momento de fortalecimento de suas identidades. Algumas dicas sobre estes eventos:

- podem ser celebrados de diferentes formas;
- como parte da celebração, pode-se sugerir ao grupo que enfeite a sala para a festa, fazendo, por exemplo: bandeirinhas, balões, arrumação da mesa, das almofadas, etc.;

- pode-se fazer algumas vivências, atividade introdutoras, de integração do grupo;
- é um momento de qualificação dos aniversariantes, podendo-se fazer presentes individuais ou coletivos para eles;
- os aniversariantes podem repartir o bolo e os refrigerantes com os demais.

Vídeo

Olhar um vídeo que seja interessante para o momento do grupo e trabalhá-lo nas aulas seguintes com diferentes propostas vivenciais.

Gastón Andino

Facilitador Didata de Biodanza. Especializado em Educacao Biocêntrica com Crianças e Adolescentes, Biodanza Aquática, Gênero, Criatividade. Consultor Organizacional. Membro do Conselho Editorial da Revista Eletronica Pensamento Biocêntrico. Membro do Conselho Pedagógico da Escola de Gaucha de Biodanza. Membro Fundador da ONG Rinaci. Poeta e Artista plástico

BIBLIOGRAFIA

Dalla Vecchia, Agostinho. A Educação Integrada à Vida. Pelotas: Edição Independente, 2002.

Duncan, Isadora. Fragmentos autobiográficos. Porto Alegre: Editora L&PM, 1985.

Flores, Feliciano, (Org.) Educação biocêntrica, aprendizagem visceral: base para uma cultura biocêntrica. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2003.

Góis, Cezar Wagner de Lima. Biodança: Identidade e vivência. 2ª edição, Fortaleza: Edição Independente, 2002.

Lima, Marilene. Brincando na sala de aula. Revista do professor, Porto Alegre - 20(78) 5 - 7 Abril/Junho, 2004.

Lowen, Alexandre. Prazer: um abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.

Nachmanovitch, Stephen. Ser criativo. São Paulo: Summus, 1993.

Spode, Eni A. Schleder. Reeducação afetiva. Porto Alegre: Imagens da Terra, 2006.

Toro, Rolando Arañeda. Teoria de biodança. Coletânea de Textos. Fortaleza: ALAB, 1991.

Toro, Rolando Arañeda. Biodanza. São Paulo: Editora Olavobras, 2002.

Toro, Rolando Arañeda. Vivência e aprendizagem. Revista Latino-Americana de Educação Biocêntrica. Editora Universitária-UFBP. Paraíba-Pernambuco. N.1-Julho, 2007.

Winnicott, W. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

Regina, Cássia. Educação Biocêntrica: vivenciando o desenvolvimento organizacional. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003

NEUROMUSICOLOGIA: UMA ABORDAGEM NEUROFISIOLÓGICA E FILOSÓFICA

Carmen Helena Gessinger¹

Lilian Rose M. da Rocha²

Resumo:

O presente artigo é o desenvolvimento de uma abordagem do ponto de vista neurofisiológico, bem como uma reflexão a nível filosófico sobre a Neuromusicologia. Esta ciência surgiu de uma necessidade humana em desvendar os misteriosos efeitos da música sobre o homem. Como captamos o som? Como a música afeta nossa vida? Discorremos sobre quais as via percorridas pela música e onde somos afetados por ela do ponto de vista neurofisiológico, bem como tecemos uma reflexão sobre a natureza do som e seu poder de transformação.

Palavras Chaves: Neuromusicologia, efeitos da música, natureza do som.

Abstract:

The present article deals with the development of an approach related to the neurophysiological side of neuromusicology, as well as a philosophical reflection on it. This science has evolved from a human need of finding out about the mysterious effects of music on mankind. How do we capture sounds? How does music affect our lives? We discourse on the ways music goes through and where we are affected by it from a neurophysiological angle. Besides, we reflect on the nature of sound and its power of transformation.

Keywords: Neuromusicology, effects of music, nature of sound

¹ Odontóloga, Enfermeira, Facilitadora Didata de Biodanza, em formação em Psicodrama, em formação em Curso de Aprofundamento em Biodanza em Neurociências- Milão-Itália.

² Farmacêutica, Analista Clínica, Consultora Laboratorial, Especialização em Homeopatia, Músicista, Coordenadora Musical de Grupos Vocais, Facilitadora Didata de Biodanza.

Introdução:

Nossa abordagem inicial se dá através dos caminhos percorridos pelo som desde o momento em que o mesmo é captado pelo sentido da audição até o seu processamento final no cérebro. Este processo é de grande complexidade, pois além do aspecto neurofisiológico em si, ele envolve aspectos das diferenças emocionais e experiências de vida de cada um.

Devido este caráter primordial da música na vida do ser humano, buscamos uma reflexão filosófica onde ressaltamos a natureza vibratória do som como gerador de processos de transformação, já que a música é considerada por muitos cientistas uma habilidade inata do homem.

PERCEPÇÃO MUSICAL

A percepção musical é uma tarefa extremamente complexa, pois engloba diferentes aspectos, padrões e associações decorrentes da complexidade da música e das diferenças emocionais, experiências e treinamento de cada indivíduo.

Todos estes aspectos têm um efeito significativo de como e onde o cérebro processa a música e este processo como um todo se inicia através do sentido da audição.

A audição é o sentido mais antigo que possuímos, pois é o primeiro a se formar intra-uterinamente: começa na 4ª semana de gestação, amadurece no 5º mês e é o único órgão sensorial a atingir completa diferenciação e tamanho adulto mais ou menos na metade do desenvolvimento fetal.

Quando ouvimos um som, o nosso ouvido externo capta o mesmo, focaliza, transfere e conduz a onda de pressão sonora (energia sonora) pelo canal auditivo em direção à membrana timpânica.

O tímpano vibra e essa vibração é transmitida aos ossículos, atuando diretamente sobre o martelo, de modo que, ele, a bigorna e o estribo oscilem em resposta ao som e, através do movimento mecânico (energia mecânica) da pressão vão conduzindo o som do meio gasoso para o meio líquido do compartimento seguinte.

Esses ossículos estão no ouvido médio que funciona como um transformador acústico.

O estribo empurra a cóclea, que se situa numa cavidade no osso temporal (ouvido interno) criando pressão variável sobre o fluido lá dentro.

Na cóclea estão as células ciliadas, que são os receptores sensoriais que vão gerar os estímulos elétricos, através de seqüências de descargas nervosas (energia nervosa) para o nervo auditivo, que vai transmiti-los ao cérebro, no córtex auditivo, que se situa no lobo temporal.

A cóclea separa os sons complexos em suas frequências elementares e cada célula ciliada está afinada para diferentes frequências de vibração, sendo que no cérebro também temos células que respondem melhor a frequências específicas.

O nervo auditivo que recebeu informação nervosa das células ciliadas vai transmitir os dados para o tronco cerebral que vai filtrar as informações e as passa para o tálamo que vai direcionar a informação para o córtex ou a bloqueia.

Esta função de “porteiro” nos permite, por exemplo, prestar atenção a um só instrumento numa orquestra.

O cérebro processa a música de forma distribuída: Existem muitas áreas auditivas no córtex cerebral e são de difícil delimitação.

A percepção musical envolve as áreas primárias, secundárias e terciárias do sistema auditivo (A1, A2 e A3), as áreas de associação auditivas (AA) nos lobos temporais e a Área de Wernicke que está ligada à percepção da linguagem e do processamento da maioria das funções intelectuais do cérebro e se localiza na área adjacente..

As áreas auditivas primárias, que recebem sinais do ouvido interno através do tálamo, estão envolvidas nos primeiros estágios da percepção musical, tais como frequência de um tom, contornos melódicos e o volume.

As áreas secundárias processam os padrões mais complexos de harmonia, melodia e ritmo.

As áreas terciárias adjacentes dariam uma percepção geral da música.

Segundo estudos realizados no Instituto de Fisiologia da Música e da Medicina da Arte, em Hannover, na Alemanha o lado esquerdo do cérebro parece processar elementos básicos como os intervalos musicais e ritmos e o lado direito reconheceria características como a métrica e o contorno melódico.

O córtex auditivo primário é “reafinado” pela experiência, de forma que mais células se tornem maximamente reativas a sons e tons musicais importantes.

Essa reafinação, induzida pelo aprendizado, afeta os processamentos na área auditiva secundária e nas áreas de associação auditiva, onde se supõe que são processados os padrões musicais mais complexos, como harmonia, melodia e ritmo.

Aprender a tocar um instrumento reorganiza diversas áreas cerebrais, como, por exemplo, as áreas motoras, corpo caloso e o cerebelo.

Esta reorganização se faz através da plasticidade neuronal, onde há um aumento do número de sítios sinápticos e de neurotransmissores, bem como o aumento da potência da sinapse existente e a formação de novas conexões.

Os exercícios musicais desenvolvem o hemisfério esquerdo (linguagem) e beneficiam a memória e a realização de tarefas espaciais.

A música também tem influência sobre nosso estado emocional, sendo que os estudos sobre o poder da evocação afetiva da música são bem recentes.

A percepção musical relacionada com as emoções depende de algumas variáveis, entre elas a experiência emocional específica de cada um.

No entanto, de acordo com algumas pesquisas realizadas em institutos de música e aprendizagem de Paris (IRCAM) e Dijon (Lead), as reações emocionais de indivíduos sem formação musical e de músicos são bastante parecidas.

Sabe-se também que, quando temos reações emocionais (medo, alegria, tristeza) nosso corpo reage, através do Sistema Nervoso Central, com aceleração dos batimentos cardíacos, aumento da transpiração, arrepios na pele, etc.

A música produz, de fato, reações fisiológicas cuja amplitude parece depender do conteúdo emocional.

Portanto, a percepção musical envolve muitas variáveis e se inicia com a entrada do som nos nossos ouvidos, segue um caminho e depois se espalha em várias áreas do nosso cérebro, bem como no nosso corpo todo através das nossas reações emocionais e fisiológicas.

A música é um instrumento de diálogo não-verbal, faz parte da cultura humana desde os tempos primitivos.

Perceber a música desta maneira tão complexa e cheia de variáveis faz parte de nossa vida como humanos.

Ela é inata, ela é pura energia que desencadeia processos profundos de transformação pessoal.

Processos estes que afetam não só o universo interior do próprio homem, mas também o Universo que o rodeia em todas as suas formas e manifestações.

PODER VIBRACIONAL

In principium erat verbum, está no início do primeiro capítulo do Evangelho segundo São João, o que foi traduzido como

"No começo era o verbo", ou "No começo era a palavra", ou ainda "[...] o Vocábulo". Porém, pensando melhor, traduziu-se "verbum" como "[...] o Som", ou então "[...] o Canto". A sua argumentação está baseada na tradição imemorial, na qual o Criador era tido como um canto infinito, e a cristalização desse canto era a Criação. A partir dessa idéia, compreende-se o pensamento de Pitágoras, de acordo com a qual a estrutura da música primitiva seria suficiente para explicar a estrutura do Universo. Sendo assim, o estudo da música torna-se a chave do conhecimento do Cosmos.

A nossa natureza é vibratória, somos constituídos de átomos- moléculas e o som constitui a essência vibratória da totalidade da vida. Necessitamos de movimento para sobrevivermos, o impulso, o estímulo é a mais pura expressão da existência da vida.

A música é uma habilidade inata do ser humano, que nos proporciona atingir níveis mais profundos de auto consciência e transformação, a fim de proporcionar saúde perfeita e bem- estar.

A música é a arte de combinar sons definidos.

Conforme Novalis, poeta alemão, o homem é um ser que possui geneticamente todas as harmonias e ressonâncias do universo. Mesmo antes de nascer, ainda no ventre da mãe o feto já entra em contato com o universo sonoro: vozes de pessoas, sons produzidos por objetos, sons da natureza, sons dos ritmos biológicos da mãe, do acalanto de sua mãe, dos seus próprios sons e outros.

Segundo Howard Gardner, a Inteligência Musical é a primeira inteligência que aparece no recém-nascido.

O feto escuta a partir da 24ª semana no útero sons musicais e não musicais; com dois meses acompanha altura, intensidade e o contorno melódico das canções maternas; com quatro meses imitam a estrutura rítmica, brincam de forma criativa e generativa; com dois anos improvisam canções e batidas e com três a quatro anos cantam músicas populares de seu grupo social, mas diminuem a improvisação e a exploração de sons.

A música sempre esteve ligada a vida do ser humano. O homem primitivo já dançava, além dos instrumentos que eles

utilizavam para emitir sons e formar a música eles cantavam. Nas civilizações antigas, todo o ser que fosse possuidor da musicalidade, principalmente do ritmo, estava intimamente ligado ao divino, à iluminação, à cura. Porém, com o passar do tempo, o homem foi perdendo a sua capacidade de harmonia, por viver neste mundo, cada vez mais caótico e desintegrador. Há urgência em resgatar esse homem profundamente musical, já que a música é uma característica inata; pesquisa recentes revelam que pessoas sem formação musical reconhecem um acorde, uma melodia inacabada ou variações sobre um tema tão bem quanto um músico profissional.

E assim podemos expressar o ritmo, dançar a melodia e nos entregarmos na harmonia, que são os elementos básicos da música.

O ritmo faz parte de tudo que existe no universo, é a pulsação vibratória, é o impulso, é a essência da vida. Ele se faz presente na natureza, na vida humana, animal e vegetal, nas funções orgânicas do homem, em suas manifestações corporais, na expressão interior exteriorizada pelo gesto, no movimento qualquer que seja ele. São combinações infinitas, que possuem diferentes durações e ou combinações variadas em diferentes formas de movimento, alternando-se com inúmeras formas de repouso.

A melodia possibilita que reconheçamos a composição executada. É representada pelas figuras e símbolos musicais ,que determinam o andamento, a tonalidade e a intenção melódica do compositor.

A harmonia é a sucessão simultânea e combinada de sons, adequados a um ritmo e uma melodia. A harmonia realça o sentimento que o compositor expressou ao compor a música. Ela define a melodia e aperfeiçoa o som.

Se possuímos geneticamente todas as harmonias do universo, então o nosso corpo transforma-se em um veículo de expressão musical, com os átomos formadores das células que constituem nosso corpo com os seus elétrons em constante movimento, os quais emitem ondas eletromagnéticas. A frequência destas ondas é mensurável e varia de acordo com a estrutura do corpo. As células que possuem os mesmos níveis de frequência combinam-se para

formar as diversas estruturas e sistemas, que constituem um traço integrante da nossa existência física. Cada estrutura é uma harmonia de células, graças as quais é formada e mantida. Pode-se dizer então, que o som cria as estruturas do corpo, e se cada objeto da natureza tem sua própria frequência natural vibratória, que é determinado pelo tamanho, formato e material que é feito, logo necessitamos estar atentos a todas as formas de ressonância presentes em nosso meio, pois através da concordância ou discordância frequencial estaremos sendo profundamente afetados, tanto para bem como para o mal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Purves, Dale et alli. Neurociências. São Paulo: Artmed , 2005.

Lent, Roberto. Cem Bilhões de Neurônios - Conceitos Fundamentais de Neurociências. Rio de Janeiro: Atheneu, 2001.

Guyton e Hall. Fisiologia Humana e Mecanismos das Doença. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

Montello, Louise. Inteligência Musical. São Paulo: Cultrix, 2002.
Dewhurst-Maddock, Olivea. A Cura pelo Som. Madra, 1999.
Jourdain, Robert. Música, Cérebro e Êxtase. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

Daniel, Adria. Bio-engenharia do Universo Construto da Acústica ao Movimento Biodança. Trabalho de Conclusão de Curso de Formação de Facilitador de Biodanza. Porto Alegre, 2008

PROCESSOS AFETIVO-CORPORAIS RESSIGNIFICANDO A POSTURA DE EDUCADORES

Amélia Maria da Soledade Dias – UFPB
Fabrícia Correia de Oliveira - UNCISAL

“Quando a ciência está a serviço da vida, é a vida que determina sua agenda. A vida pergunta, a ciência se esforça para responder”. (Rubem Alves, 2002)

Resumo:

Como facilitadoras e pesquisadoras de um grupo de educadores da Secretaria Municipal de Maceió percebemos a importância de dar continuidade ao trabalho de pesquisa desenvolvido por Dias (2003), sobre a questão do *burnout* (mal-estar docente). Neste trabalho consideramos, que para a pessoa do educador, sua corporeidade, seu investimento emocional, seus sonhos de realizações pessoais e profissionais são silenciados ou totalmente desconsiderados, o que causa um desgaste emocional, pela sensação de frustração e impotência perante seu trabalho. Assim, daremos continuidade a esta pesquisa, à luz da perspectiva da Educação Biocêntrica, com a metodologia da biodança, que preconiza o desenvolvimento da afetividade, da percepção ampliada e da expansão da consciência ética como prioridade absoluta na formação e desenvolvimento humanos. A partir de uma visão baseada no princípio biocêntrico, objetivamos proporcionar o desenvolvimento dos potenciais desses professores, vendo cada uma como uma pessoa em construção, cuja profissão está centrada na relação com o outro, e como princípio mais amplo a proteção da vida.

Palavras-chave: Educação Biocêntrica, biodança e afetividade.

Abstrat

As facilitators and researchers of a group of educators (Elementary and High School of the Municipal Secretary of Education of Maceió, Alagoas), we observe the importance of continuing the research work developed by Dias (2003) about the “burn out” question (teachers` stress). In this paper it is considered the person of the Educator with his/her body conscience, emotional investment, personal dreams as well as professional goals which are, most of the times, silenced or totally disregarded - what causes a great emotional stress due to frustration and impotence regarding his duties at work. So, we hope to continue this research program for the next years, considering the perspective of a Biocentric Education using Biodanza methodology, which supports the development of affection and personal connections as well as a wider perception and ethical consciousness expansion as an absolute priority of the constitution and development of human being. Based on the Biocentric Principle, the objective of this work is to develop the hidden potential of these teachers, considering them as a person always “on a construction process”, which profession is centered on relation with other people and, all together , in accord to the greater principle – the protection of Life.

Key words: Bicentric Education, Biodanza, affectiveness

1. O Sistema Biodança na Formação Continuada de Professores

Como professora e participante do grupo regular da Profa. Ms. e Facilitadora de Biodança Amélzia Dias, na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, percebi que Biodança tem sido procurada por pessoas que buscam algo diferente para melhorar seu estilo de vida. O grupo é aberto à comunidade, num bairro popular, mas a maioria dos participantes é educador.

Na pesquisa de mestrado desenvolvida por Dias (2004), com esse grupo, a autora coloca a questão do *burnout* (mal-estar docente, apagamento, desilusão, frustração) como foco de seus estudos e os efeitos de Biodança na prevenção e intervenção neste problema, afirmando que “A pessoa do educador com sua corporeidade, seu investimento emocional, sua realização, seus sonhos [...] são

silenciados ou totalmente ignorados no modo de organizar os processos de formação do professor.” (idem, p.); o que causa um desgaste emocional, pela sensação de frustração e impotência perante seu trabalho em sala de aula.

Também em nossas experiências, como professoras e instrutoras em formação continuada, em escolas estaduais e municipais (Maceió-AL), temos observado que Biodança nos induz a trabalhar o nosso ser de modo mais integrado, proporcionando o desejo de auto-conhecimento, desenvolvendo o cuidado consigo mesmo, com as pessoas, e o desejo de bem-estar.

Numa sociedade capitalista, onde o ser humano vale pelo que tem e pela posição social e econômica que ocupa, e o fracasso social e/ou profissional é visto como apenas o resultado de empreendimentos e metas mal traçadas, faz-se necessário questionar: quem é este profissional, enquanto ser humano? Qual é o seu sentir: sonhos, aspirações, dores, limites, onipotência, impotência? Quem o escuta nas suas angústias? Na unidade escolar há espaço para o desabafo do professor? São questões que muitas vezes, são silenciadas ou totalmente ignoradas no modo de organizar os processos de formação continuada do professor.

Vivemos num sistema onde a educação prioriza o conhecimento racional, e desconsidera a diversidade sócio-política e corpóreo-afetiva do sujeito. Biodança nos oferece uma proposta vivencial, corporal, de encontro poético e afetivo, quebrando paradigmas com um novo aprendizado através do nosso modo de viver, e proporcionando às pessoas expressarem-se em sua plenitude.

Nesse sentido, gostaríamos de possibilitar alguns elementos que nos ajudassem a ter novos referenciais sobre o sistema biodança e sua contribuição na compreensão de seu significado para a educação. Não como um modismo a mais, nem com o crivo de uma conotação romântica (abstrata) fora da realidade da educação atual, mas por ter uma base de fundamentação teórica que contribui para nosso exercício de uma Educação Biocêntrica.

Biodança é a dança da vida. O movimento da vida que se expressa e se manifesta numa variedade de modalidades. Apresenta

outro olhar sobre o dinamismo da vida nas suas variadas possibilidades de ser contemplada, integrada e vivida. Como afirma Flores (2002) “Um olhar epistêmico mais integrador, sistêmico e holístico da vida”.

Ao nosso ver, uma educação centrada na vida busca recuperar, resgatar e integrar modalidades mais equilibradas do ser humano nos níveis físico, psíquico e espiritual, desenvolvendo suas potencialidades (sentir, pensar e agir), para apreciar o sabor e o sentido da vida. Rubem Alves (2008, p. 82) diz que “O educador é o cozinheiro que deseja iniciar seus discípulos nos sabores do mundo – saberes que podem ser a contemplação da simetria de uma teia de aranha, o conhecimento do movimento das plantas, a habilidade de resolver um problema teórico ou prático, a beleza de um poema...”. A educação também apresenta-se como um esforço de fortalecer e potencializar os sujeitos para viverem intensamente a vida no encontro e no acontecer com o outro. Para isso, requer uma postura, uma atitude e uma pedagogia de viver. Conforme, Rolando Toro (2003), autor do movimento em prol da vida, Biodança “... é um sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias de vida, baseada em vivências induzidas pela dança, pelo canto e por situações de encontro em grupo”.

Sua base conceitual provém da “meditação” sobre a vida e do que a humanidade já acumulou de experiência através dos seus mecanismos de organização e conservação, como a ciência e as outras formas culturais de sistematização. Meditação contém em si a palavra “médio”, que remete à meio, centro, e à “ação”, prática, atitude, intermediadas pela consoante de ligação “T”, que podemos aferir à idéia de tempo. Então, meditação seria aqui compreendida como o equilíbrio nas ações no tempo vivido (aqui e agora). Sendo assim, a meditação estaria em todas as áreas do conhecimento, seja a nível científico-acadêmico ou senso comum (vivencial). Ao afirmar isso, podemos remeter essa idéia ao sentido de vivência preconizado por Rolando Toro (1968): “la vivencia es una experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en un lapso de tiempo aquí - ahora (“génesis actual”), abarcando las funciones emocionales, cenestésicas y orgánicas.” Assim, o princípio biocêntrico é o primeiro e mais

fundamental paradigma de Biodança, uma vez que esta centra-se no impulso de vida como força organizadora.

Tecendo uma crítica à educação ocidental, Rolando Toro (1991) afirma que

“A Educação contemporânea, em quase todo o Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta nele os germens naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual, nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas.”

Com o trabalho de integração afetiva proposto por Biodança, busca-se restabelecer a unidade perdida do ser humano com a sua própria natureza e com a biodiversidade. O núcleo integrador é a afetividade que influi nos centros reguladores límbico-hipotalâmicos, os quais por sua vez, influem sobre os instintos, as vivências e as emoções (Flores, 2002). A renovação orgânica é a ação autorreguladora sobre o organismo. Esta é estimulada através das situações de transe que ativam processos de reparação celular e regulação global das funções biológicas, diminuindo os fatores de desorganização e dissociações. Com a reaprendizagem das funções originárias de vida, Rolando Toro (2003) nos ensina a viver a partir dos instintos, sendo o corpo humano a mais delicada e maravilhosa manifestação da força vital. Assim, o estilo de vida deve ter coerência com os impulsos primordiais de vida. Os instintos têm por objetivo conservar a vida e permitir sua evolução.

Nesse sentido, este trabalho pretende trazer uma proposta de educação pautada no princípio biocêntrico que se inspira na intuição do universo organizado em função da vida e consiste numa proposta de totalidade numa busca incessante de descoberta de conexões e relações que possam ampliar o sentido da existência.

2. Educação Biocêntrica: ressignificando a postura de educadores pelo afeto

A palavra educação, segundo Libâneo (2002) pode ser examinada a partir de sua origem. Ele encontrou duas versões, a saber: *educatio*, com o significado de alimentar, cuidar, criar; e *educere*, com o sentido de tirar para fora de, conduzir, modificar um estado. A Educação, numa perspectiva biocêntrica, pretende tirar de dentro de nós, seres humanos, tudo aquilo que nos revela, permitindo a manifestação de nosso ser como pessoa.

A Educação Biocêntrica tem como objetivo a conexão com a vida. Sua metodologia é vivencial, por isso utiliza-se do sistema biodança como instrumento de mediação por meio do qual se desenvolvem os potenciais genéticos: vitalidade (energia vital e auto-regulação orgânica); sexualidade (capacidade de reprodução e busca de prazer); criatividade (impulso de inovação existencial e artística); afetividade (necessidade de amor, solidariedade e compaixão), e transcendência (capacidade de transcender o Ego e expandir a consciência.

Essa teoria apresenta a visão de um ser humano integrado, relacional, “o ser humano ecológico”, “o ser humano cósmico”, e procura recuperar o sentimento da “sacralidade da vida”. Por isso preconiza o desenvolvimento da afetividade, da percepção ampliada e da expansão da consciência ética como prioridade absoluta na formação e desenvolvimento humanos (TORO: 2003). Nesse sentido, a Educação Biocêntrica tem como finalidade:

I. O Cultivo da Afetividade.

- Danças de solidariedade, danças da amizade, encontro em feed-back. Superar toda discriminação social, racial ou religiosa.

II. O Contato com a Própria Identidade.

- Exercícios de desafio pessoal frente às dificuldades. Coragem para defender seus pontos de vista. Conexão com a própria força.

III. O Cultivo da Expressividade e da Comunicação.

- Expressar as emoções através da dança e do diálogo.
- Exercícios de criatividade artística: Poesia, Música, Pintura e Cerâmica.
- Desenvolvimento da expressão verbal, oratória e recitação.

IV. Desenvolvimento da Sensibilidade Cenestésica, percepção do próprio corpo e destreza motora.

- Exercícios de fluidez, coordenação, sinergismo, eutonia, acertividade motora e prazer cenestésico. Aulas de natação orgânica.

V. Aquisição do Aprendizagem Vivencial.

- Sessões de aprendizagem vivencial da natureza: Geologia, Botânica, Zoologia e Astronomia.

VI. Integração à Natureza e desenvolvimento da consciência ecológica.

- Excursões ao mar e à montanha.
- Percepção da natureza com os cinco sentidos.
- Busca do ninho ecológico.

VII. Desenvolvimento e ampliação da percepção.

- Exercícios de percepção musical e de obras de artes plásticas.
- Percepção com os cinco sentidos de situações humanas.

VIII. Expansão da consciência ética.

- Exercícios de regressão e expansão de consciência. Coros e danças na natureza.

A vivência regular de biodança proporciona ao participante a superação das dissociações entre o sentir, o pensar e o agir que são fatores que desencadeiam a ansiedade e as tensões tão freqüentes no meio profissional. Isso se faz através da percepção corporal. Ao descobrir seu próprio corpo, há uma abertura a novas possibilidades: transformação do que é preciso transformar e a qualificação no modo de viver a partir da sensação do bem-estar, pois “o corpo não sabe mentir quando se move” (FUX, 1996, p.74).

A vivência em biodança é sempre grupal. Portanto, o grupo adquire diferentes funções para a experiência de renovação do próprio viver: será permissivo, facilitador, deflagrador, integrador, criador, e transcendente (TORO, 1991), tornando-se um espaço de revelação das potencialidades de cada um.

Em biodança, a música tem uma linguagem universal e atinge a todos a partir da emoção, com a força de ultrapassar as barreiras criadas pelas nossas defesas racionais, induzindo vivências com comprometimento emocional. É importante lembrar que a música tem um efeito regressivo muito forte, dando-nos a possibilidade de mudar nossos padrões e registros corporais, favorecendo a reimpressão de novas vivências.

Conforme afirma Góis (1995, p.100):

“A música tem a propriedade de tocar rápida e profundamente o ser humano como a outros animais. Altera todo o corpo, desde as sensações mais elementares até as estruturas emocionais e lingüísticas mais complexas. Pode estimular o organismo tanto à prontidão como à regressão, modificando estados emocionais crônicos resistentes a outras artes e técnicas terapêuticas.”

Nesse sentido, a música induz os mecanismos auto-reguladores e a homeostase, ativando o sistema nervoso simpático e parassimpático¹. É pela combinação desses dois sistemas, estimulados pela música e pelos exercícios propostos que o nosso organismo vai encontrando o equilíbrio, proporcionando uma viver mais natural e saudável. Assim, Biodança atua na oscilação da consciência intensificada de si mesmo e da regressão (consciência diminuída de si mesmo), levando ao desbloqueio afetivo e a ativação instintiva, o que possibilita um despertar para o desenvolvimento de potencialidades que foram reprimidas. Para Toro (1997, p. 38), “a solução proposta por Biodança consiste em abandonar esses padrões culturais alienantes para permitir a expressão dos padrões biológicos arcaicos, destinados a restabelecer a ordem no organismo.”

Segundo Toro (2003), os movimentos expressivos se originam em impulsos interiores carregados de emoção. A expressividade humana se manifesta desde o nascimento e corresponde a uma necessidade profunda. A sensação de fome no bebê, por exemplo, que ainda não está apto a resolver, sozinho, essa situação, começa a chorar em pânico, logo mais aparece a mãe para saciar essa fome. O bebê começa então a aprender: “se expressar sua sensação desagradável, seu desconforto, surgirá uma resposta. Esta resposta se constitui numa gama de informações: a mãe chega, segura o bebê e o abraça. Este sente o contato de sua pele [...] as batidas do coração materno e começa a sugar por reflexo”. (Molcho:

¹ O sistema nervoso parassimpático é estimulado com a música lenta, melódica e suave. Combinado com o movimento corporal adequado, faz diminuir o ritmo do organismo predispondo-o para o sono e para o repouso, trazendo a sensação de plenitude e paz. Já o sistema nervoso simpático é ativado por ritmos alegres com movimentos conectados com o mesmo.

2007, p. 31). Nesse sentido, para alcançar a “comunicação no movimento” se requer uma maior evolução motora, sensibilidade da percepção, empatia e um nível de “distinção” que se caracteriza pelo *feed-back*. No exemplo citado, o sinal emitido: “eu choro e minha fome é saciada”, ou seja, não preciso ter medo, por isso que nossas primeiras experiências de infância são tão significativas, elas vão imprimir marcas no modo de nos relacionarmos com o mundo.

Experiências vitais de bebês desejados e bem acolhidos podem trazer marcas de alegria e expansão corporal e psíquica, do mesmo modo que crianças não desejadas, “mal acolhidas”² podem comprometer suas competências simbólicas e capacidade criativas. Numa sessão de biodança, é através da música, do canto, da dança, do contato amoroso em grupo que o ser humano exprime suas necessidades, que vão além das palavras e além dos conceitos, podendo reimprimir novas marcas. O grupo de biodança oferece o acolhimento afetivo necessário à experiência vital que proporciona a reestruturação orgânica e psíquica, por meio de vivências integradoras.

É por meio da corporeidade, “corpo que fala/corpo que sente/corpo que dança”, que a pessoa revela seu modo de sentir. Os movimentos conectados com as emoções dão forma, cor, brilho na expressão do rosto contextualizados no momento. E é por meio do resgate de movimentos corporais mais integrados, plenos de significado, vivenciados no “aqui e agora”, que o educador pode ressignificar suas ações pedagógicas e o seu próprio modo de ser. Como afirmam algumas educadoras que participam do grupo da Secretaria Municipal de Educação de Maceió em depoimento para pesquisa: a) “A biodança para mim melhorou no sentido de me espalhar com as pessoas, com meus filhos e marido” (Educadora A); b) “A biodança influenciou muito na minha relação com as pessoas de modo geral, escuto melhor, vejo com outros olhos e amo mais”. (Educadora C); c) “Estou mais centrada, mais falante, mais paciente com as pessoas, tive muitos benefícios nos relacionamentos”. (Educadora D).

² Termo utilizado por Trevisol, mestre em Psicologia e Espiritualidade e Doutor em Ciências da Educação.

O conhecimento primordial por meio da vivência integradora, capaz de favorecer a ressignificação de fatos vivenciados, relacionados às experiências subjetivas de dor, perdas, alegria, prazer, desafios, esperança, entre outras, favorece o alcance de níveis mais elevados de integração pessoal, expressos no desenvolvimento das cinco linhas de vivência da Biodança.

É a partir de uma visão sistêmica³ da realidade que busca-se o resgate do desenvolvimento pessoal do professor no cotidiano da sala de aula e nos espaços educacionais, sem negação de nenhuma de suas dimensões como ser humano; ele deve ser um profissional cujo objetivo é fazer acontecer o processo educativo; tem uma profissão centrada na relação com o outro, tendo como princípio mais amplo a proteção da vida.

Rubem Alves (1993), em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, faz uma comparação metafórica do professor com os pés de eucaliptos e do educador com os pés de jequitibás. Segundo esse autor, somos eucaliptos quando somos produzidos apenas para o imenso consumo, representando papéis. Rapidamente somos produzidos e, mais ainda, consumidos, por não haver tempo a perder na atual sociedade. Por outro lado, somos pés de jequitibás, quando temos profundidade, raízes. Mas, isso leva tempo: é um caminho lento para formar um educador. É algo que parte de um processo interno. Hoje é uma raridade encontrar educadores, pois todos estão com muita pressa, não há tempo a perder.

A compreensão deste trabalho passa pela concepção que queremos ser como os “jequitibás”, com uma formação a partir de um processo interno. Esse processo interno, o nosso ser pessoa e o modo como interagimos com o nosso corpo, está plenamente associado ao nosso ser profissional, com valores, concepção de vida, posturas, crenças, sentimentos, emoções e nossa expressão no mundo.

³ “Precisamos pois de um novo ‘paradigma’ – uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. Os primórdios desta mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os cantos e suscetíveis de dominar a década atual” (CAPRA, 1982, p.14).

Referências

ALVES, Rubens. Conversas com quem gosta de ensinar. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Ensinar, cantar, aprender*. Campinas: Pauris, 2008.

DIAS, Amélia da Soledade. *O Desenvolvimento pessoal do educador através da biodança*. Maceió: EDUFAL, 2004.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

FLORES, Feliciano Edi Vieira. *Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida*. João Pessoa: 2002. (Mesa-redonda apresentada no II FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO: HUMANIZANDO TEORIA E PRÁTICA, na UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983.

GÓIS, Cezar W.L. *Vivência: caminho à identidade*. Fortaleza: Viver, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para que?*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão*. Revista Eletrônica Pensamento Biocêntrico, No. 5, jun. 2006. p. 1-96.

TORO, Rolando – *Teoria da Biodança - Coletânea de textos*. Fortaleza: Editora ALAB, 1991.

_____. *Biodanza: Lineas de Vivencia*. (S.I.:s.n.), 1997.

_____. *Inconsciente vital e princípio biocêntrico*. Santiago: International Biocentric Foundation, 2003.

_____. *Educação Biocêntrica*. Santiago: International Biocentric Foundation, 2003.

Trevisol, Jorge. *Educação Transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade*. São Paulo: Paulinas, 2008.

BIODANZA COMO SISTEMA GENERADOR DE RESILIENCIA FRENTE AL SÍNDROME DE BURNOUT

Patricia Ghisio¹

Resumen:

Este artículo expone –sintéticamente– los resultados de dos investigaciones que tuvieron como objetivo principal indagar la presencia del Síndrome de Burnout en los trabajadores de la Salud y de la Educación de instituciones públicas del Partido de San Martín, Provincia de Bs. As. En primer lugar, describe las características del concepto de Burnout y sus dimensiones, y explicita los conceptos de Estrés, Vulnerabilidad y Resiliencia. Rastrea información sobre las medidas de cuidado (prevención) consensuadas en la actualidad para, entonces, proponer la pertinencia del Sistema Biodanza como herramienta de afrontamiento.

Palabras claves: Burnout – Estrés – Resiliencia – Biodanza

Abstract:

This article presents –briefly– the results of two researches, both of them aimed to inquire about the presence of Burnout Syndrome in the workers of Health and Education Public Institutions of San Martín, Bs. As. First, it describes the characteristics of the Burnout concept and its dimensions, and defines the concepts of Stress, Vulnerability and Resilience. After that, it

¹ 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. Contacto: ghisiopatricia@gmail.com

tracks down information about the care measures (prevention) accepted today to, only then, propose the pertinence of Biodanza as a confrontation instrument.

Key Words: Burnout – Stress – Resilience – Biodanza

Una introducción al concepto de Burnout

En las últimas décadas, desde la caída del modelo de Estado Benefactor, el Sistema de Salud y el de Educación se encuentran, al igual que la sociedad en su conjunto, sufriendo intensas modificaciones. A partir de 1991 estas transformaciones se profundizaron aún más debido a la reforma del Estado, y la implementación de un modelo económico de neto corte neoliberal. Estas transformaciones lejos de disminuir la brecha entre ricos y pobres, han sido sintónicas con la profundización de la distancia socio-económica, aumento de la concentración de la riqueza en pocas manos y feroces crecimientos del número de personas que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza. Esta tendencia a la inequidad se ha elevado en forma abrupta, luego de la intensa crisis que afectó a nuestro país a fines del 2001 y el 2002, y la devaluación de la moneda.

Frente a esta situación, hemos considerado legítimo preguntarnos sobre la repercusión que ha tenido en los trabajadores de la Salud y de la Educación; ya que, si analizamos los grandes cambios ocurridos en sus respectivos sectores, sería imposible pensar que se han mantenido ajenos o inmunes a ellos.

Los primeros antecedentes sobre el fenómeno Burnout aparecen en la primera mitad de la década de los 70 en Estados Unidos. En 1974 Freudemberger observó que muchos trabajadores de la institución de salud donde él se desempeñaba presentaban un gran desgaste emocional, una pérdida de motivación y de compromiso con el trabajo. Frente a este particular estado de agotamiento, él acuñó el término usado coloquialmente para referirse a los efectos del uso crónico de las drogas: BURNOUT (Fundirse).

Con las investigaciones de Christine Maslach (1976), el trabajo acerca del Síndrome de Burnout comenzó a ser más preciso, constructivo y empírico.

Dentro de las definiciones propuestas para el Síndrome de Burnout considero oportuno destacar las siguientes:

Una respuesta a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son el agotamiento físico y psicológico una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de realizar (Maslach y Jackson, 1982).

En concreto el término hace referencia a un tipo de estrés laboral e institucional generado específicamente en aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas, mas concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda: médicos enfermeros, policías y en general aquellas profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficiarios del propio trabajo (Moreno. Oliver y Aragonese, 1990).

Síndrome resultante de un estado prolongado de estrés laboral, que afecta a personas cuya profesión implica una relación con otros, en la cual la ayuda y el apoyo ante los problemas del otro es el eje central del trabajo. Este Síndrome abarca principalmente síntomas de Agotamiento emocional, despersonalización y sensación de reducido logro personal y se acompaña de aspectos tales como trastornos físicos, conductuales y problemas de relación interpersonal. Además de estos aspectos individuales este Síndrome se asocia a elementos laborales organizacionales tales como la presencia de fuentes de tensión en el trabajo e insatisfacción laboral (Guerra y Martínez, 1997).

En el análisis de Moreno y Oliver (1997) se intenta explicar la razón por la cual son las profesiones asistenciales las más

afectadas por este tipo de Síndrome, lo que se encuentra intrínsecamente relacionado con la etiología del Burnout. Los autores argumentan que por un lado, son las profesiones asistenciales las que presumiblemente tienen una filosofía humanística del trabajo. Sin embargo, el shock que experimentan estos profesionales al encontrar un sistema deshumanizado y despersonalizado al cual deben adaptarse, puede estar determinando, en gran parte, el comportamiento de estos profesionales. De tal forma que la prevalencia de expectativas no realistas acerca de los servicios humanos profesionales y la diferencia entre expectativas y realidad están contribuyendo en gran medida al estrés que experimentan.

Por su parte, Maslach y Jackson (1981) advierten que a los profesionales asistenciales se les pide que empleen un tiempo considerable en la atención directa con personas que a menudo se encuentran en situaciones problemáticas y donde la relación puede aparecer cargada con sentimientos de turbación, frustración, o desesperación; la tensión o estrés resultante puede dejar al profesional vacío y con Burnout. Pines y Aronson (1988) amplían la influencia del síndrome a todas las profesiones que implican ayuda directa a personas y en que el profesional se emplea a sí mismo como “herramienta” de trabajo ante problemas, demandas y necesidades del usuario; los autores remarcan la importancia que tiene en esta problemática, el involucramiento crónico, por las características del trabajo, en situaciones emocionalmente demandantes.

Pasamos a mencionar la descripción más aceptada respecto a la diferenciación en Fases o Dimensiones que es la presentada por Maslach y Jackson (1981). Las autoras consideran tres fases centrales en el Síndrome, que son sucesivas, una da pie a la otra a lo largo del tiempo en que el síndrome se desarrolle. La misma contempla tres fases en las cuales se basa el Maslach Burnout Inventory:

- a) *Cansancio emocional*: Corresponde a una noción de esfuerzo tanto físico como psicológico, y ha sido ligado a los conceptos de tensión, ansiedad, fatiga, insomnio y otros. Se

describe como la sensación de no poder dar más de sí mismo en la relación con los pacientes

b) *Despersonalización*: implica el desarrollo de sentimientos negativos y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva que los culpen de sus problemas.

c) *Falta de realización personal en el trabajo*: se define como la tendencia de estos profesionales a evaluarse negativamente, con especial incidencia en la habilidad para la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que se atienden.

Por otra parte, el Cuestionario Burnout (Rivera Delgado, 1997) presenta una sistematización -en siete categorías- de las respuestas a los ítems indicadores del Burnout. Las tres primeras refieren a las fases del Burnout, las tres siguientes refieren a aspectos del trabajo, y la última refiere a las repercusiones del síndrome:

- o Cansancio Emocional: pérdida de energía, agotamiento y fatiga con manifestaciones físicas y/o psíquicas.
- o Despersonalización: rechazo que el sujeto experimenta por los usuarios, a los que culpabiliza de sus propios males.
- o Realización Personal: sentimiento de incapacidad para realizar la tarea, baja productividad y pobre autoestima.
- o Tarea: atributos relacionados con el rol a desempeñar; identificación con la tarea, desconocimiento del alcance y resultados de las acciones, ambiente y clima laboral.
- o Tedio: pérdida de interés en la tarea, acciones repetitivas tendientes a la monotonía y aburrimiento.

- o Organización: apoyo social que brindan los compañeros y los jefes y la gratificación en las relaciones interpersonales que se establecen en el trabajo.
- o Manifestaciones del Burnout: repercusiones del síndrome en la calidad de vida

Diversos autores diferencian los distintos niveles del Burnout según su gravedad. Definidos fundamentalmente según la cualidad de sus indicadores:

- o Leve: Quejas, cansancio, dificultad para levantarse
- o Moderado: Cinismo, Aislamiento, negativismo.
- o Grave: Enlentecimiento, Automedicación, Ausentismo, Aversión al trabajo, Abuso de alcohol u otras sustancias
- o Extremo: Colapso nervioso, Aislamiento extremo, cuadros psiquiátricos. Riesgo suicida.

¿Estrés Laboral o Burnout?

Existe una polémica que atraviesa el debate de diversos autores respecto a la diferencia entre el estrés laboral y el Síndrome de Burnout.

En principio es útil precisar que el *estrés* es un proceso de adaptación temporal acompañado de síntomas mentales y físicos. Fue conceptualizado por Hans Selye como una respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante. Antonovsky, A. (1988) comenta que “el estrés [...] consiste en una exigencia que abruma o sobrepasa los recursos del sistema o, dicho de una manera un poco diferente, una exigencia para la que no hay reacción de adaptación automática o fácilmente disponible”. Lazarus (1966) considera que el estrés psicológico está caracterizado por una

relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado como amenazante y desbordante para sus recursos.

El mismo Selye considera que no todo tipo de estrés tiene consecuencias negativas. Un cierto nivel de estrés es necesario como motivador para sostener cualquier acción o actividad y es un hecho habitual en la vida. Cualquier cambio al que debamos adaptarnos representa estrés. Sólo cuando la situación desborda al sujeto y se produce un exceso en el nivel de estrés, podemos hablar de un estrés perjudicial, al que algunos investigadores prefieren denominar distrés. Por el contrario, el estrés positivo -denominado eutrés- puede ser un dinamizador de la actividad laboral.

Lazarus (1988), citado por Lodieu (2000), considera que se ha tendido, de manera errónea, a relacionar al estrés exclusivamente con un suceso importante de índole catastrófica, que produce impacto psíquico y fisiológico. Incluso se ha querido relacionar la magnitud del estrés con la gravedad del acontecimiento. Sin embargo, son las insatisfacciones cotidianas, las contrariedades, las experiencias molestas, incluso aparentemente insignificantes, las que van socavando las posibilidades adaptativas fundamentales del sujeto.

Por otra parte, el *Burnout* es definido, fundamentalmente, como un quiebre en la adaptación acompañado de un mal funcionamiento crónico. Moreno-Jiménez y Peñacoba Puente (1995) sostienen que por esa razón el Burnout no desaparece con las vacaciones, pues no se asocia a una consecuencia directa de la fatiga por sobrecarga de trabajo, sino a la desmotivación emocional y cognitiva, al abandono de los ideales que podían ser realizados mediante la profesión.

Para Maslach y Schaufeli (1993), el Burnout puede ser considerado como resultante de un estado de estrés laboral prolongado; más que diferenciarse del estrés, es la fase final del estrés laboral en la cual el profesional queda en una situación de agotamiento de los propios recursos. Es preciso aclarar que no es ésta la única diferencia entre Burnout y estrés laboral: el Burnout es la fase final del estrés laboral específico de las *profesiones de servicios*

humanos y, en este sentido, no es comparable a los efectos del estrés laboral en otras profesiones.

Vulnerabilidad vs. Resiliencia

Se presenta oportuno exponer en este punto una pregunta crucial: ¿cuál es el grado de intervención de los factores subjetivos, de las características de personalidad en la construcción del Síndrome de Burnout y cómo interjuegan con las variables del contexto?

Los conceptos de vulnerabilidad y resiliencia apuntan a precisar los estados y procesos que intervienen en el accionar interactivo entre el sujeto y el ambiente psicosocial, y que moldean las posibilidades de afrontamiento o conducen al estrés o al Burnout.

El concepto de *vulnerabilidad* caracteriza la tendencia existente en un sujeto a reaccionar ante ciertos acontecimientos con estrés psíquico o con un mayor grado de estrés que otro individuo. Es innegable que frente a los mismos acontecimientos las personas pueden reaccionar de muy diversas formas; incluso sucesos vividos como estresantes para algunos individuos pueden no serlo para otros.

Álvarez Gallego y Fernández Ríos (1991) en Martínez y Guerra (1997) presentan una clasificación de las *dimensiones de vulnerabilidad* al Síndrome de Burnout que han sido reunidas de diversos autores y que se presenta a continuación:

- a) Componentes personales premórbidos (Edad, Sexo, Variables Familiares, Personalidad).
- b) Inadecuada formación profesional que fomenta falsas expectativas
- c) Precariedad de las condiciones del entorno laboral

Es importante considerar, junto a Lazarus y Folkman (1984) que la vulnerabilidad de un sujeto no sólo está en relación con los recursos físicos, psíquicos y sociales que disponga sino además con el tipo de evento a afrontar y el contexto en que se desarrolle. Por lo tanto, se hace necesario dimensionar las características institucionales-organizacionales donde emerge la vulnerabilidad frente al estrés y se instala el Burnout.

Llegado este punto, es oportuno introducir el concepto de *Resiliencia* que, frente a esta temática, se presenta como un polo teórico opuesto al concepto de Vulnerabilidad.

Grotberg, E. (2002) define a la resiliencia como la “capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”. Se sostiene desde este marco que la resiliencia es un proceso, hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

Zaldúa y Lodieu (2000) mencionan, siguiendo a Vanistendael, dos componentes sustanciales en la resiliencia:

- o La resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad de proteger la propia integridad aún estando bajo presión
- o La capacidad para construir una respuesta vital positiva frente a circunstancias difíciles.

Según estas autoras, este constructo es útil para analizar las fortalezas en las que se apoyan los sujetos para no padecer un desgaste crónico.

Sistemas de Apoyo y Modalidades de afrontamiento

Hasta aquí se han desarrollado las características del Síndrome de Burnout, sus dimensiones específicas y los factores precipitantes que contribuyen a su instalación pero ¿qué estrategias subjetivas y colectivas se presentan adecuadas para afrontar las situaciones de estrés laboral que pueden conducir al Burnout?

Caplan (1993), citado en Zaldúa y Lodieu (2000), considera que los sistemas de apoyo son los que ayudan a construir los recursos de competencia que le permiten al sujeto afrontar de manera positiva situaciones de riesgo. Las acciones preventivas deben propiciar el desarrollo y la optimización de los sistemas de apoyo.

Walkins (1983), citado por Martínez-Guerra (1997), describe diversos caminos para prevenir el Burnout como por ejemplo: contar con tiempo libre y con actividades recreativas; tener la posibilidad de compartir experiencias profesionales con colegas para enriquecerse en el intercambio, actual

La mayoría de los autores advierten la importancia de proponer sistemas de afrontamiento y recomendar estrategias preventivas. Consideramos adecuado mencionar que, en el marco de las investigaciones que presentaremos a partir del punto siguiente, se tuvo en cuenta la importancia de estas consideraciones. Por lo tanto, hemos llevado a cabo la planificación de una instancia colectiva participativa que buscó facilitar la reflexión sobre las estrategias de afrontamiento y brindar apoyo informativo y emocional a los trabajadores de la Salud y docentes que participaron como sujetos de investigación así también como a otros profesionales, docentes y alumnos de formación docente.

Indagar y describir la presencia del Síndrome de Burnout en los Trabajadores de la Salud y de la Educación de instituciones Públicas del Partido de Gral. San Martín de la Provincia de Bs. As.

Objetivo Para la Acción

Contribuir, a través de instancias colectivas participativas con los trabajadores de la salud y de la educación, a reflexionar sobre la problemática laboral cotidiana productora de estrés y la construcción de estrategias de afrontamiento (donde Biodanza es propuesta

Muestra

Salud	Educación
71 sujetos que representan el 62 % del total del Universo.	107 sujetos que representan el 53 % del total del Universo.

Características de la muestra

desprotegido, desmantelado y sin recursos, se desgasta, pierde la posibilidad de dar las respuestas necesarias a las complejas situaciones que presenta la comunidad dónde él se desempeña.

Aparecen también otras dos categorías significativamente elevadas: Cansancio Emocional (en Salud un 26,8% y en Educación un 27,10 %) y Despersonalización (en Salud un 46,4% y en Educación un 61,68 %). Respecto a Cansancio emocional, sabemos que refiere a la pérdida de energía, ag

Biodanza como factor de Resiliencia

Ignacio Lewkowicz (2004) sostiene que “sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general– ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser. De esta manera, el agotamiento del Estado-nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de

Nos encontramos ante la enorme paradoja de un discurso oficial que le ha demandado al docente ser un *profesional*, le ha exigido la excelencia y la optimización de su tarea, al mismo tiempo que constituyó un trabajo docente, en lo concreto de su rol, proletariado y precarizado. No puede siquiera actuar el supuesto rol *intelectual* que se le adjudica. La acuciante situación social que viven los alumnos necesita una respuesta inmediata y, por lo tanto, la tarea docente se ha transformado en un trabajo de contención y atención de emergencias; es poco o nulo el tiempo de reflexión y

necesario dimensionar las características del objeto de trabajo y la incidencia de las actuales condiciones laborales como factores que incrementan la vulnerabilidad de los trabajadores de la Salud.

Diversos estudios epidemiológicos dan cuenta de las graves problemáticas de salud psicofísica que se vinculan a las condiciones y al tipo de trabajo de los profesionales de la salud (Bentolila, 2008). A partir de la mitad de la década de los setenta, los índices de morbilidad y mortalidad que se encontraron, especialmente

atención del sector público. En nuestro país, y específicamente en el conurbano bonaerense, el personal asistencial se encuentra hoy en día viéndose obligado a trabajar en situación de sobrecarga laboral por el incremento en la demanda, a hacer frente a su tarea en espacios desmantelados y a afrontar la precarización laboral.

La política de ajuste de la década de los '90 se caracterizó por el vaciamiento de lo Público, por un decreciente e inadecuado presupuesto que se mantiene aún hoy en día. Por lo tanto, el ámbito laboral de los trabajadores de la Salud y la Educación sufrió, en forma conjunta, los efectos del proceso paralelo de empobrecimiento general de la población y de reestructuración de las prioridades del Estado.

Ante este panorama, la necesidad de gestar formas de afrontamiento positivo de las situaciones generadoras de desgaste, es algo imperativo.

Para esa tarea, es importante detallar que los diversos autores que estudian la temática del Burnout, acuerdan en priorizar el Apoyo Emocional como principal sistema de sostén que permite el desarrollo de capacidades que conducen al afrontamiento positivo del estrés laboral, así como la importancia de contar con tiempo libre y realizar actividades recreativas (Marshall y Kasman, 1982; Walkins, 1983; Mendez Diz y Kornblit, 1994). Consideramos que, sin lugar a dudas, la despersonalización -núcleo del Burnout- implica una disociación afectiva que se manifiesta en el trato distante y frío hacia el otro (Maslach y Jackson, 1982; Lee y Ashforth, 1990; Zaldúa y Lodieu, 2000; Lodieu, 2000).

Frente a la múltiple opción de líneas terapéuticas posibles, consideramos que el Sistema Biodanza presenta características que lo hacen adecuado y específico, en tanto cumplimenta las grandes prioridades a tratar para el desarrollo de capacidades que lleven al afrontamiento positivo del Síndrome de Burnout.

Biodanza es definido por Toro (2004) como “un sistema de *integración* humana, de renovación orgánica, de *reeducación* afectiva y de *re-aprendizaje* de las funciones originarias de la vida. Su metodología consiste en la inducción de vivencias integradoras a

través de la música, el canto y el movimiento, en situaciones de encuentro grupal”. Biodanza propone, como eje central, un proceso de integración afectiva que refiere a la restauración del vínculo original de los seres humanos entre sí y con la totalidad (el universo / la naturaleza). La afectividad posee un efecto regulador sobre los centros límbico-hipotalámicos, el modo de experimentar el mundo y las emociones (Stuck y Villegas, 2008). Es a partir de la *transformación* del tipo de encuentro que tenemos con los demás, a partir de la configuración de un encuentro afectivo, emocionado y construido a partir del cuidado, que podemos modificar las modalidades vinculares instituidas, renovando la forma de nuestros espacios sociales, configurando estilos más saludables de vivir.

Rolando Toro, hace ya varias décadas, decía que Biodanza era un camino para cambiar el esquema de estrés por un esquema de armonía, muy cercano a esto son los resultados de investigaciones llevadas a cabo sobre los efectos psico-fisiológicos de Biodanza y su relación con el estrés. Biodanza, según las investigaciones de Villegas y Stuck (1999), se ha mostrado eficaz en:

- Reducción de malestares psicosomáticos (dolores de cabeza, espalda, etc.) por aumento de la capacidad de autorregulación.
- Estados de Crisis (estrés) son interpretados positivamente. Modificación de la interpretación cognitiva.
- Aumenta la sensación de capacidad para generar nuevos entornos.
- Aumenta la capacidad de poner límites
- Aumenta el sentido de la propia competencia y eficacia.

Por ello, creemos que Biodanza cubre los requerimientos terapéuticos que el abordaje de este síndrome necesita. Como sistema orientado a la expresión e integración de los potenciales de salud, podría transformarse en un recurso de gran valor para la prevención de las dificultades asociadas al Burnout. Mediante el proceso en

Biodanza, se podría avanzar en la gestación de nuevas formas de relacionamiento afectivas y subjetivantes, hacia los beneficiarios de su tarea y entre los compañeros de trabajo, que superen la despersonalización del otro en el quehacer profesional.

Creemos que es necesario generar procesos resilientes para poder resistir flexiblemente, sin quebrarnos, en el espacio de lo público. Necesitamos comenzar a transformar las redes sociales objetivadas de los espacios donde operamos continuamente, para permitirnos continuar luchando por la defensa de nuestros derechos como trabajadores y de las personas beneficiarias de nuestro trabajo.

La aplicación de un método terapéutico-vivencial como Biodanza, y mucho más importante, su inclusión definitiva como estrategia terapéutica en las instituciones públicas, sería un enorme avance para disminuir las fuertes disociaciones que hasta el momento -en todas las investigaciones realizadas en la Provincia de Buenos Aires sobre los trabajadores del Sector Público (Zaldúa, 2000; Ghisio, 2003; Bentolila, 2004)- se constatan en los indicadores del Síndrome de Burnout.

Existen ya diversos estudios en relación a la medición de las afecciones de la salud de los trabajadores de Educación y Salud. Sin embargo, aún es necesario afrontar de manera comprometida la posibilidad de prevenir y contrarrestar los efectos de los procesos de desgaste laboral. Nuestra propuesta fundamental se enmarca en la posibilidad de promover ese camino, la posibilidad de encarar una transformación subjetivante-objetivante de los espacios laborales y de las instituciones públicas en general.

En este sentido debería extenderse toda investigación-acción realizada en el campo institucional Estatal: “Cada investigación debe constituir un acto político. Cada investigación debe, en cada punto estratégico importante, constituir un frente y un frente ofensivo” (Michel Foucault citado en Eribon, 1992).

Biodanza se nos presenta como una verdadera posibilidad de implementar grandes transformaciones futuras, no solo en la salud individual de los trabajadores, sino en el conjunto de vínculos que configuran el entramado institucional. Podemos proponernos como

alternativa este trabajo, largo pero esperanzador; la posibilidad humilde de contribuir a las pequeñas luchas que día a día sacuden el acorazamiento institucional, y comenzar a gestar, de a poco, nuevos vínculos, nuevos espacios, nuevas estructuras institucionales, nuevos modos de vivir.

Bibliografía

Antonovsky, A. (1988): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Arce, H. (1998): *Tendencias, escenarios y fenómenos emergentes en la configuración del Sector Salud en la Argentina*, serie financiamiento del desarrollo Nº 59, CEPAL/GTZ, ONU.

Bentolila S. (2008): Estrés Laboral, microtraumas y disociación, en Moizeszowicz J. (ed.), *Psicofarmacología psicodinámica*, IV actualización 2008, Buenos Aires.

Bentolila, S., R. A. Díaz y C. E. Stella (2004): *Las condiciones del trabajo médico actual*, Departamento de Medicina Laboral, Municipalidad de La Matanza, Buenos Aires.

Benza, G. y G. Calvi (2005): Reestructuración económica, concentración del ingreso y ciclos de desigualdad (1974-2003), en *Realidad Económica* Nº 214, Buenos Aires, Argentina

Eribon, Didier (1992): *Michel Foucault*, Anagrama, Barcelona.

Galende, E (1997): *Situación actual de la Salud Mental en Argentina*, en Revista Salud, Problema y Debate, Buenos Aires.

Ghisio, Patricia (2003): *El Síndrome de Burnout en los Trabajadores de la Salud del Hospital Local "Enrique Marengo", del Centro de Salud Nº 10 y del Servicio de Psicopatología del Hospital General "Diego Thompson" del Partido de Gral. San Martín de la Provincia de Buenos Aires*, UNER, Mimeo, Paraná.

Grotberg, E. H. (2002): Nuevas Tendencias en Resiliencia en Melilli, A.; S. Ojeda (comp.) *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*, Tramas Sociales, Paidós, Buenos Aires

Kornblit A. L. (1998): Percepciones de los médicos de guardia y de los jefes de guardia acerca de su trabajo, en *Medicina y Sociedad*, Volumen 21, N° 4, Buenos Aires.

Lazarus, R. S. (1966): *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York.

Lazarus, R.S. y S. Folkman (1984): *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Company, New York.

Lee y Ashforth (1990): On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout, en Martínez, M. y P. Guerra, *Síndrome Burnout: El riesgo de ser un profesional de ayuda*, Salud y Cambio, Año 6, Santiago de Chile.

Lewkowicz, I. y C. Corea (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.

Lobato y Domínguez, M T. (1999): *El Síndrome de Burnout*, Actas Seminario de Docencia y Psicoterapia, T. G. Arte, Granada.

Lodieu, M. T. (2000): *El Síndrome de Burnout*, Tesis Maestría en Salud Pública del Centro de Estudios Avanzados de la UBA, Mimeo, Buenos Aires.

Margison, F. (1987): Stress in psychiatrists, en Payne R. y J. Firth-Cozens, *Stress in Health professionals*, John Wiley & Sons, London.

Marshall, R. E. y C. Kasman (1982): Burnout, en Marshall, R. E., C. Kasman y L. S. Cape (ed.) *Coping with Caring for Sick Newborns*, WB Saunders Company, Philadelphia.

Martínez, M. y P. Guerra (1997): Síndrome Burnout: El riesgo de ser un profesional de ayuda, en Salud y Cambio, *Revista chilena de Medicina Social*, Año 6 N° 23, Santiago de Chile.

Maslach C. (1976): Burnout in Health Professions, citado en Moreno-Jiménez B. y C. Peñacoba Puente, *Estrés Asistencial en los Servicios de Salud*, Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Maslach, C. y S. E. Jackson (1982): Maslach Burnout Inventory, citado en Moreno-Jiménez B. y C. Peñacoba Puente, *Estrés Asistencial en los Servicios de Salud*, Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Mendez Diz, A. M. y A. L. Kornblit (1994): Valores y actitudes de los jóvenes en relación con la salud, en Kornblit, A. L: (comp.) *Ciencias*

Sociales y Medicina. La Salud en Latinoamérica, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires.

Moreno B. y C. Oliver (1989): *El MBI como escala de estrés en profesiones asistenciales, adaptación y nuevas versiones (CBB)*, Universidad Autónoma de Madrid.

Moreno- Jiménez B. y C. Peñacoba Puente (1995): *Estrés Asistencial en los Servicios de Salud*, Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Pines, A. y E. Aronson (1988): *Career Burnout: Causes and cures*, The Free Press, New York

Rivera Delgado, A. M. (1997): *Presencia del Síndrome de Burnout en médicos del Hospital Clínico Quirúrgico Hermanos Ameijeiras*, Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.

Schaufeli, W. B., C. Maslach. y T. Marek, (1993): *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London.

Stolkiner, A. y colaboradores (1996): *El Proceso de Reforma del Sector Salud en Argentina* (doc. Laboris), UBACyT, Buenos Aires, Argentina.

Stuck, M. y A. Villegas (2008): *Empirische Forschungen zu Biodanza (¿Danzar hacia la salud? Investigaciones empíricas de Biodanza)*, Stuck-Villegas, Schibri-Verlag, Germany.

Toro, R. (2004): *Biodanza. Integrazione esistenziale e sviluppo umano attraverso la musica, el movimento, l'espressione Della emozioni*, Red Edizioni, Como.

Villegas, A., M. Stuck, y otros (1999): *Efectos Psicofisiológicos de un método basado en la música, el movimiento y el encuentro grupal (Biodanza)*, U.A.I., Buenos Aires.

Watkins, C. (1983): *Burnout in counseling practice, some potential professional and personal hazards of becoming a counselor*, Personal and guidance journal 304-306, New York.

Zaldúa G. y M. T. Loudieu (2000): *El Síndrome de Burnout. El desgaste profesional de los trabajadores de la salud*, en M. Domínguez, L. Findling y A.M. Mendez Diz, (comp.) *La Salud en Crisis: Un análisis desde la Perspectiva de las Ciencias Sociales*, Editorial Dunken, Buenos Aires.

Zaldúa, G., Koloditzky y M. T. Lodieu (2000): El Síndrome de Burnout en Hospitales Públicos, *Revista Médica*, Volumen VII, Nº 1, Buenos Aires.

BIODANÇA: A DANÇA DA VIDA

Alice Casanova dos Reis¹

Resumo

O presente artigo busca olhar para a Biodança no que ela tem de essencial. Partindo de uma abordagem fenomenológica, descreve a Biodança enquanto sistema de integração humana, contextualiza os aspectos históricos e sociais que permearam a origem da Biodança, bem como reflete sobre seus conceitos fundamentais: dança como movimento integrativo, vivência, princípio biocêntrico, inconsciente vital, contato.

Abstract

This article aims to look at the Biodanza for what it is essential. From a phenomenological approach describes the Biodanza as system human integration, contextualizes the historical and social aspects that permeated the origin of Biodanza and reflect on their concepts: integrative dance, experience, biocentric principle, unconscious life, contact.

Introdução

Biodança, cujo nome original vem do espanhol *Biodanza*², etimologicamente significa “a dança da vida” (união do prefixo

¹ Doutoranda em Psicologia Social pela USP, Laboratório de Psicologia da Arte do Instituto de Psicologia da USP, desenvolve tese sobre a Biodança. Endereço: Rua Os 18 do Forte, 146, apto 40. CEP 95020471. Caxias do Sul – RS. E-mail: alicecasanova@yahoo.com.br

grego bio (vida) + dança). Trata-se de um sistema desenvolvido a partir da década de 1960 pelo psicólogo chileno Rolando Toro, e que hoje está difundido em países da América, Europa, África e Ásia³. Segundo a definição de seu próprio criador:

A *Biodanza* é um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida. A sua metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo (Toro, 2002, p. 33).

Este sistema utiliza fundamentos da Biologia, da Antropologia e da Psicologia para a promoção da saúde, da consciência ética e da alegria de viver. A Biodança não é um esporte, pois não envolve competição, e não é uma dança com simples finalidade lúdica, nem tampouco com o compromisso formal da dança socialmente reconhecida como arte. E também não é uma terapia, menos ainda uma psicoterapia, pois sua proposta não envolve psicodiagnóstico e tratamento psicológico. Apesar disso, produz efeitos terapêuticos, pois estimula os potenciais de saúde do sujeito.

Esta estimulação acontece por meio das vivências, ou seja, dos exercícios propostos pelo facilitador do grupo. Neste contexto vivencial, a palavra, modo predominante de comunicação social, cede lugar ao corpo e sua expressividade. Na verdade, a Biodança convida o sujeito a emergir em um mundo de sensações, embalado pela música, mediado pelo movimento e pelo outro.

Geralmente, a sessão de Biodança, sempre grupal, ocorre uma vez por semana, tendo duração média entre 1h30min e 2h30min. Este tempo varia conforme o nível de integração do grupo e é aumentado nas maratonas de Biodança⁴. Neste espaço de tempo, há

² Nesta pesquisa, a grafia *Biodanza* será respeitada quando aparece em citações de Toro (2002) ou de textos que divulgam esta prática e suas idéias na Internet assim como quando se referir ao Sistema fundado por Rolando Toro, sendo nos demais casos mantida sua grafia em português.

³ Esta e outras informações sobre a Biodança e sua história estão disponíveis no site oficial da *International Biocentric Foundation* (www.biodanza.org), cujo presidente é o fundador da Biodança, Rolando Toro. Esta fundação congrega todos os facilitadores de Biodança, ou seja, os profissionais de diferentes formações acadêmicas que realizam trabalhos com grupos de Biodança.

⁴ As maratonas consistem em encontros intensivos de Biodança, realizados, por exemplo, durante um final de semana, sendo elaboradas com o objetivo de aprofundamento em uma linha específica (por

um momento inicial denominado de “roda verbal”, no qual as pessoas sentam quase sempre no chão, sobre colchonetes ou almofadas, formando um círculo. Este é o momento em que elas podem compartilhar a experiência vivida de modo singular na sessão da semana anterior, falando sobre aspectos que lhes foram significativos. É uma forma de elaboração do vivido, na qual, embora seja utilizada a palavra, é incentivada a fala que brota do sentimento, ou seja, a fala expressiva que ultrapassa resistências muitas vezes sustentadas na lógica racional para dar voz às emoções vivenciadas. Aqui cada um tem a possibilidade de dar um *feedback* a alguma(s) pessoa(s) com quem construiu alguma dança especialmente significativa, comentando suas sensações em relação a si próprio e ao(s) outro(s). A conversa é mediada pelo facilitador, que pode comentar, esclarecendo a intenção dos exercícios que mobilizaram os sujeitos.

No segundo momento, mais longo que o anterior, são realizadas as vivências conforme as proposições do facilitador, sendo que os participantes agora não falam, realizando os exercícios em um silêncio que conduz para mais perto de si mesmo e do outro. A fala interior às vezes pode surgir. No entanto, considera-se que o pensamento pode induzir um distanciamento do sujeito em relação ao momento vivido, desconcentrando-o e sendo por isso indesejável. Mas o que é uma vivência? Trata-se de “uma experiência vivida com grande intensidade no aqui agora com qualidade ontológica (se projeta sobre toda a existência)”⁵. As vivências são integradoras por possuírem um efeito harmonizador entre si mesmas, aspecto que será melhor compreendido adiante. Por ora, basta dizer que as vivências são direcionadas para estimular os potenciais de vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência, em cujo conjunto identificam-se as cinco Linhas de Vivência constitutivas do Sistema Biodanza. Mas como nasceu e se desenvolveu a Biodança?

exemplo: a criatividade). Durante as maratonas o período de vivências é estendido, com as pessoas dançando, por exemplo, de manhã e à tarde, às vezes também à noite, e tendo no tempo disponível entre as sessões a possibilidade da convivência social com o outro.

⁵ Citação de Rolando Toro, no site www.biodanza.org, no link “Definição de Biodanza”.

2. Origem da Biodança: aspectos históricos e culturais

A Biodança, “conjunção de arte, ciência e amor” (Toro, 2002, p.9), nasceu a partir de uma experiência pessoal de Rolando Toro, conforme é relatado no livro *Biodanza*, texto base de sua teoria. Rolando Mario Toro Arañeda nasceu em Concepción, Chile, em 19 de abril de 1924⁶. Formou-se inicialmente como professor de ensino básico no ano de 1943, atuando nesta área nas cidades de Valparaíso, Talcahuano, Pucuro e Santiago, entre 1944 e 1957.

Vamos explicar alguns aspectos históricos e culturais do Chile⁷, para compreender melhor o contexto em que surgiu um movimento social como a Biodança. Santiago, a capital do Chile, foi a primeira cidade fundada em 1541 pelos espanhóis que colonizaram esta região então povoada pelos incas. Geograficamente, O Chile se localiza a sudoeste da América do Sul, fazendo fronteira ao norte com o Peru, a leste com a Bolívia e a Argentina, ao sul com o Estreito de Drake e sendo margeado no seu contorno oeste pelo Oceano Pacífico. É uma país com uma paisagem e um clima diversos, destacando-se a gélida Cordilheira dos Andes e o árido Deserto do Atacama, com 200km de extensão e considerado o local mais seco do planeta.

Retomando os aspectos políticos, a proclamação da república do Chile veio em 1918. Embora hoje seja uma República Democrática presidida por uma mulher, Michelle Bachelet, a história do Chile é marcada por períodos ditatoriais nos quais a opressão, tortura e morte dos opositores foi uma prática corrente. No período entre 1938 e 1952, anos da juventude de Rolando Toro, sucederam-se três presidências do Partido Radical (Pedro Aguirre Cerda de 1938 a 1941; Juan Antonio Ríos de 1942-1946; Gabriel González Videla, de 1946 a 1952). Em seguida assume o poder o general Carlos Ibañez Del Campo, que havia sido ditador do Chile entre 1927 e

⁶ Estas e outras informações biográficas sobre o fundador da Biodança foram extraídas do site www.biodanza.org.br

⁷ Informações extraídas de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chile>

1931. Sucedeu-o Jorge Alessandri em 1958, ao derrotar o socialista Salvador Allende por uma estreita margem de votos.

Em 1964, ano em que Rolando Toro se forma pela Escola de Psicologia do instituto pedagógico da Universidade do Chile, elege-se à presidência o fundador do Partido Demócrata Cristão, Eduardo Frei Montalva, que derrotou Allende. A Universidade do Chile, fundada em 1842, localiza-se na capital, Santiago, sendo a mais antiga e prestigiosa universidade do país. O Chile foi governado por Frei Montalva com o slogan *Revolución em Libertad*, colocando-se em prática um programa de reformas sociais e econômicas: reformas no sistema educacional, reforma agrária, sindicalização de trabalhadores rurais e construção de casas populares. Sabe-se que boa parte da economia chilena é representada pelas atividades de mineração e agroindustriais, sendo o país um exportador de minérios, frutas e vinhos. Boa parte da população distribui-se nas zonas rurais. O centro cultural e político, porém, concentra-se na Região Metropolitana de Santiago, onde vivem cerca de 35% da população e onde Rolando Toro viveu durante a época de sua graduação e os primeiros anos de seu trabalho como professor universitário.

E a Biodança nasceu nestes primeiros anos, entre 1968 e 1973, quando Rolando Toro assumiu como docente na Cátedra de Psicologia de Arte e Expressão, no Instituto de Estética, da Pontifícia Universidade Católica do Chile e também como professor do Centro de Antropologia Médica da Escola de Medicina da Universidade do Chile. A Biodança teve suas primeiras experiências ao ser aplicada por Rolando Toro no Hospital Psiquiátrico do Chile e no Instituto de Estética em que ele atuava como docente. As pesquisas realizadas durante este período permitiram-lhe estruturar um modelo teórico que possibilitava ao psicólogo um novo horizonte de trabalho. De fato, em 1970, foi criada no Departamento de Estética da Universidade Católica do Chile a primeira disciplina de *Psicodanza*. Em 1976, a denominação inicial foi substituída por Biodança, modificação na qual o fundador inspirou-se no conceito de “dançar a vida” proposto pelo filósofo Roger Garaudy, justificando que o termo Psicodança

...apresentava o grave defeito de comportar uma cisão. O prefixo “psico”, de fato, deriva do grego *psyché*, que significa “alma”; logo Psicodança seria “dança da alma”. O termo continha implicitamente a cisão platônica entre corpo e alma. Era preciso restabelecer o conceito original de dança em sua mais ampla acepção: como movimento de vida, que não poderia, porém, ser associada ao balé clássico ou outra forma de dança estruturada, como também não poderia ser associada a uma forma particular de psicoterapia. (Toro, 2002, p.37).

Portanto, o fundador deste movimento desejava que seu sentido original apontasse para a integração do ser humano e deste com uma totalidade maior, definindo-o então como Biodança: a dança da vida. Há na história deste movimento uma certa nostalgia com a origem: “Querida encontrar a fonte do ‘Amor Original’” revela Rolando Toro (2002, p. 9). Ao mesmo tempo, há uma clara oposição ao paradigma dominante, associado por Toro a uma crise da cultura ocidental que culminou com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Segundo o autor, a guerra, com a morte de milhões de pessoas sob o regime nazista e com as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki “havia mostrado que o homem pode alcançar níveis de perversidade inconcebíveis” (Toro, 2002, p.9).

Se o cenário mundial apontava para a degradação do ser humano por meio da violência, o cenário nacional também vivia uma época turbulenta, com perseguições e mortes associadas ao golpe militar de 1973, por meio do qual o general Augusto Pinochet derrubou Allende, eleito em 1970, instaurando uma ditadura de dezessete anos no Chile. Embora não tenha se pronunciado no livro a este respeito, é plausível acreditar que Toro também fosse contrário a esta como a qualquer forma de violência. Não esqueçamos também que onde há poder, há resistência e as décadas de 60 e 70 também ficaram conhecidas por um movimento cultural que através da música, literatura e cinema proclamava o amor livre, o hedonismo, o naturalismo. Na época Rolando Toro relata estar vivendo intensas

experiências de amor, havia tido filhos e se aproximado de grupos que se dedicavam à ecologia.

Tendo em mente a possível sintonia de Rolando Toro com este contexto sócio-cultural mais amplo, é possível entender a proposta da Biodança como inovadora, propondo uma evolução pelo amor, pela união e não pela discórdia. Talvez fosse esta a motivação essencial de Rolando Toro ao criar o Sistema Biodanza, como se entrevê na seguinte passagem da introdução de seu livro:

Sentia às vezes, em meu corpo, toda a manifestação do êxtase, do erotismo, da fraternidade, da energia criadora, do ímpeto vital. Sentia a possibilidade do contato puro com a realidade viva, por meio do movimento, do gesto e da expressão dos sentimentos. A música era a linguagem universal, a única que todos nós podíamos compreender na Torre de Babel do mundo; a dança era a maneira ideal de integrar corpo e alma, e podia comunicar a todos os participantes felicidade, ternura e força. E eu quis compartilhar tudo aquilo com um grande número de pessoas (Toro, 2002, p. 9).

Compartilhar. Partilhar com o outro. Deste desejo essencial originou-se a Biodança, hoje praticada em diversos países do mundo:

Foi desta associação de esperanças e sensações que surgiu o desejo de formar um pequeno grupo para dançar, cantar e encontrar-se com a música. A Biodanza era assim, e continua a ser um modo de convivência com a beleza. A unidade afetiva é gerada na troca de energia íntima com os outros (Toro, 2002, p.9).

Rolando Toro foi nomeado professor emérito da Universidade Aberta Interamericana de Buenos Aires, Argentina. Hoje é presidente da International Biocentric Foundation (IBF), entidade que coordena a atividade do Sistema Biodanza no mundo. É também poeta e pintor. Atualmente reside no Chile, mas já morou na Argentina, Brasil e Itália, além de viajar pela Europa, América, África e Ásia, difundindo seu trabalho, propondo “a procura de um

novo modo de viver, despertando nossa sensibilidade adormecida (Toro, 2002, p. 13)”.

3. Conceitos Fundamentais

Para compreendermos o arcabouço conceitual da Biodança é interessante não perder de vista a essência da sua proposta, ou seja, sua intenção e os objetivos que norteiam sua *práxis*. Assim, esclarece-nos Rolando Toro (2002):

A base conceitual da Biodanza provém de uma meditação sobre a vida; do desejo de renascermos de nossos gestos despedaçados, de nossa vazia e estéril estrutura de repressão; provém, com certeza, da nostalgia do amor. (...) A Biodanza é por isso uma ampla transgressão dos valores culturais contemporâneos, das imposições de alienação da sociedade de consumo e das ideologias totalitárias. Propõe-se restaurar no ser humano o vínculo original com a espécie como totalidade biológica, e com o universo como totalidade cósmica (p.13).

O pensamento de Rolando Toro é permeado pela influência da Biologia, especialmente por Maturana e Varela (1979, 1985, 2001), a quem faz referência em seu livro. O conceito de *autopoiesi*, desenvolvido pelos biólogos, significa a capacidade de autoconstrução e autoregulação dos organismos vivos através de um saber biologicamente posto nos seres. Este conceito parece apontar a Rolando Toro um caminho à transformação social: a evolução dos indivíduos pelo resgate dos potenciais biológicos. Para o autor a vitalidade, a sexualidade, a criatividade, a afetividade e a transcendência são potenciais genéticos, ou seja, aspectos da vida humana que têm origem biológica. Assim, no contexto da Biodanza, o reaprendizado destas funções originais da vida “consiste na sensibilização dos instintos básicos, que constituem uma expressão da programação biológica” (Toro, 2002, p.35). Em síntese, um

retorno à natureza como caminho que conduz ao vínculo com a espécie e com o universo.

Pode-se dizer que na visão de mundo do fundador da Biodança está presente uma cosmologia na qual o ser humano tem uma ligação original com o outro e com a totalidade, algo que segundo ele foi se perdendo no desenvolvimento da civilização pela supervalorização da cultura e da razão em detrimento da natureza. A partir deste pressuposto se desenvolvem os conceitos centrais da Biodança assim como seu método.

3.1. Dança: movimento integrativo

Rolando Toro, ao estudar a história e a antropologia da dança, constata que esta é um primeiro conhecimento do mundo, antecedente à palavra, dando-se através do movimento. Segundo ele, este movimento tem bases inatas, pois o sentido original da dança é ser movimento de vida. Entre os povos primitivos, a dança de fato era uma modalidade de comunicação, sendo usada em celebrações profanas e religiosas para exprimir experiências de vida próprias de cada povo (Garaudy, 1980).

Para o criador da Biodança, a função primordial da dança é a integração. Ele define a dança como:

um modo de ser no mundo que representa uma via privilegiada de acesso à nossa identidade original, e, também, a expressão da unidade orgânica do homem com o universo. Esta noção da dança como “movimento integrativo” é muito antiga e revela, através da história, numerosas expressões culturais como a dança primitiva, as danças órficas, a cerimônia tântrica ou as danças giratórias do sufismo (Toro, 2002, p.13-14).

A filosofia oriental também inspirou o pensamento do autor, sobretudo a poesia de Gialâl al-Din Rumi, o poeta místico do sufismo, sendo citada por Rolando Toro uma passagem em que o

poeta escreve sobre uma dança universal que envolveria todos os átomos e almas⁸. Sabe-se que no *Sama*, prática ritual do sufismo, os derviches realizam movimentos giratórios, buscando através desta dança “entrar em comunhão com o universo manifestado e com sua origem divina” (Camargo, 1997, p. 14). Rolando Toro também escreve poesias e a referida passagem o deve ter especialmente sensibilizado como uma ressonância de sua própria cosmologia, pois sublinha logo após a citação “Uma sessão de Biodança é um convite a participar da dança cósmica de que fala o poeta sufi” (Toro, 2002, p.14).

A Biodança consiste em exercícios específicos que, ativando nossa

dança. A identidade se dissolve numa espécie de matriz do universo que está em movimento orgânico, em que cada elemento é parte da dança maior” (Toro, 2002, p. 29). Trata-se de ouvir a música com o corpo, entrar em consonância com os sons, “permitir que a música se infiltre em seu organismo e induza o estado cenestésico”. Esta relação fusional entre o ser e o som foi classificada por Santaella (2001) como um modo específico de ouvir:

No segundo modo de ouvir, ouvir com o corpo, entramos na dominância do universo rítmico, da percussão na música, quando o ouvir não se limita a uma escuta através do ouvido, mas amplia-se para uma escuta que re

Merleau-Ponty (faz referência à *Fenomenologia da Percepção*) e na ontologia de Martin Heidegger (referencia sua obra *Ser e Tempo*)¹⁰.

Na teoria da Biodança, Rolando Toro redefiniu o conceito de vivência como: “a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a cenestesia, as funções viscerais e emocionais. A vivência confere à experiência subjetiva a palpitante qualidade existencial de viver o ‘aqui e agora’” (2002, p. 30). O método da Biodança consiste

10. dimensão psicossomática (ponto de conjunção da unidade psicossomática).

Ao explicitar as características da vivência e especialmente a sua dimensão ontológica, fica mais claro para nós a contribuição do pensamento fenomenológico à teoria da Biodança. Tal contribuição se revela de fato quando Rolando Toro busca um diálogo entre a noção de vivência e a *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty:

A

Segundo Coelho Júnior e Carmo (1991), há em Merleau-Ponty um projeto filosófico de enraizamento da consciência no corpo, o qual se desenvolve a partir da noção de percepção. A percepção é para o filósofo uma forma de consciência originária, pré-objetiva, um modo de estar naquilo que é percebido por intermédio do corpo: “...se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (Merleau-Ponty, 2006, p. 278). No contexto da Biodança, no qual as relações entre os sujeitos são mediadas pela dança, pelo

resistência ao esforço; a vitalidade do movimento; a estabilidade neurovegetativa; a potência dos instintos e o estado nutricional. Algumas características externas que podem dar uma impressão geral de vitalidade, ajudando-nos a reconhecê-la são: a harmonia e vigor dos gestos; o brilho e a intensidade do olhar; a agilidade dos movimentos; o som e a expressão da voz e a facilidade para rir.

A **linha da sexualidade** compreende a relação com o prazer sexual e também com o prazer em geral. Está na sua base o instinto sexual e a função

presente no alienante mundo do trabalho institucionalizado. Sua proposta, porém, difere de abordagens como a arte-terapia ou dançaterapia, pois não parte das doenças e sim busca abrir espaço para a expressão dos impulsos criadores naturais, independente dos cânones da arte formalizada.

No contexto da Biodança, a **linha da afetividade** encontra como forma de expressão privilegiada o amor. A origem biológica desta linha relaciona-se “ao instinto de solidariedade dentro da espécie, à capacidade de empatia (identificar-se com o outro), aos impulsos gregários, às tendências

Enquanto o santo busca a unificação pela devoção, o sábio põe-se a observar o movimento da natureza e descrevê-lo, e o artista, revelando verdades internas que refletem realidades cósmicas, transforma-se em co-participante da criação universal. A Biodança, pela natureza de sua proposta, aproxima-se mais do terceiro caminho.

3.3. Princípio Biocêntrico

O princípio bi

participantes estavam nos grupos, suas idades, o gênero, a escolaridade e a profissão.

Procurou-se verificar os aspectos mais comuns, da saúde dos participantes, atribuídos às vivências de regressão. Foram identificados os pensamentos, sentimentos e sensações corporais relacionados também a essas vivências.

Como conclusão, observou-se que há uma forte relação entre situação de regressão e as melhorias no estado geral da saúde percebida dos participantes de grupos regulares de Biodança na cidade de Fortaleza.

Palavras-Chave: Estado Regressivo, Saúde Percebida e Biodança

Abstract

This research is appointed as one of the activities from the Laboratory of Conscience Studies - LESC, from Ceará Federal University, which has one of his main goals, study the process of enlargement of the conscience (progression, regresion e reprogression) and it's relation with the health, spirituality and the communitary life.

This work is based upon the camp of studies of the health psychology, which was focused the study of the influence of the regression over the perceived health of the participants of the groups of bio-dance.

It was made a general survey of the main psychological, social and biological features of the healthe state of the participants from the eight groups of Biodance that exists in the city of Fortaleza. The instrument to collect these data was a questionnaire. It took account the time that the participants were in the groups, their ages, their genres, their education and their profession.

It has been tried to verify the most common aspects from the health of the participants that were allocated through their experience in regression. It was identified the thoughts, feelings and corporal sensations that were related to these experiences.

Finally, it has been observed that there is a strong relation between the situation of regression and the benefits into the general state of health perceived from the participants of the regular groups of Biodance in the city of Fortaleza.

Keywords: Regressive State, Perceived Health and Biodance.

AS LINHAS CONCEITUAIS

Estudou-se a relação entre regressão (Toro, 1991) e a Saúde Percebida (Oliveira, 2003; Fernandez-Ballesteros, Zamarrón e Macia, 1996) de indivíduos, na perspectiva da Biodança, sendo esta “um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de aprendizagem das funções originais da vida. A sua metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo” (Toro, 2002, p. 33).

Segundo Góis (2002), as vivências são expressões do entrelaçamento da vida instintiva com o mundo valorativo-simbólico; são próprias do humano e necessitam da realidade histórico-social para acontecer. Elas são constituídas por sensações intensas vividas em determinado momento e, conforme Toro (1991), dividem-se em cinco linhas básicas: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. Pode ser aplicada, com peculiaridades, em educação, ação social, trabalho e saúde. Aqui foi dado o enfoque a este último, que “trabalha com a parte sadia do enfermo, com seus esboços de criatividade, com seus restos de entusiasmo, com sua oprimida, mas viva necessidade de amor, com suas ocultas capacidades de expressão, com sua sinceridade” (Toro, 1991, p.137). Diferentemente das terapias tradicionais, ela não toma como partida o interesse pelos sintomas.

Trabalhou-se com o conceito de Saúde Percebida (Oliveira, 2003; Fernandez-Ballesteros, Zamarrón y Macia, 1996) dentro de um entendimento de saúde como um equilíbrio harmônico, dinâmico, físico, psíquico, que leva a um bem-estar e que está relacionado com o estilo de viver. Lopez Ibor (apud Toro, 1991) assinalou a existência de uma correlação entre “estilo de viver” e “estilo de adoecer”, trazendo a idéia de que é possível fazer um prognóstico de uma patologia de um indivíduo dependendo da sua forma de viver.

A Biodança aponta para uma proposta de que os indivíduos resgatem um estilo de vida que obedeça mais ao ritmo biológico de

cada um e, dessa forma, recuperem o equilíbrio neuro-fisiológico. Toro (1991) afirma que, nesse sentido, a Biodança é uma Pedagogia de Vida.

Na mesma perspectiva, a Saúde Percebida é um conceito que aborda o indivíduo na sua integralidade. É vista como uma dimensão que se refere a como a pessoa sente sua saúde geral (subjetiva, objetiva e psíquica), seu estado vital, sua disposição, seu estado nutricional, se apresenta doenças crônicas e/ou queixas de dores crônicas. A saúde subjetiva é compreendida como a satisfação do indivíduo com seu estado de saúde; a saúde objetiva como a evolução mediante o número e a frequência de dores e sintomas; e a saúde psíquica como a percepção que se diz a respeito de seu estado anímico, sua memória e sua orientação. Nesse estudo, foi abordada a auto-percepção da saúde dos participantes de grupos regulares de Biodança, com a verificação da relação entre a saúde percebida e o estado de regressão vivenciado.

Toro (2002) mostra que a vivência em Biodança tem várias dimensões: a espontaneidade, a subjetividade, intensidade variável, temporalidade, emocionalidade, dimensão cenestésica, ontológica, psicossomática e a anterioridade à consciência. Nas vivências, pode ocorrer uma transmutação do psíquico em orgânico e vive-versa, de forma a promover uma maior integração orgânica. Pode-se entender a vivência como uma manifestação existencial do ser que pode preceder a consciência ou mesmo estender-se a ela.

O ser humano tem a capacidade de ampliar suas percepções e “aprofundar-se na vivência do todo e sentir-se, portanto, criador e criatura, participante íntimo de uma tecitura cósmica complexa e sagrada – Biocêntrica”. Ele é capaz de ir além de seus limites e abarcar circuitos de totalidade por meio do aumento de sua permeabilidade Eu-Universo (Góis, 2002, p. 92). Dentro desse contexto de permeabilidade, cabe a palavra regressão, que nos remete à idéia de retorno. Na Biodança, esse retorno dá-se psicofisiologicamente, numa situação de reedição das condições psíquicas e biológicas primárias, isto é, pré-reflexivas.

Entende-se que o ser humano apresenta a possibilidade de regressão que, de acordo com Toro (2002), pode-se mostrar em

níveis de renovação biológica e existencial. Mas, dentro das relações sociais que são estabelecidas na contemporaneidade, o que se pode ver é um reforço à rigidez do Eu, que vêm propiciando um maior aparecimento de doenças nas pessoas. As doenças que se revelam fisicamente, muitas vezes, são doenças que mostram a totalidade orgânica desintegrada. Binswanger (apud Toro, 1991, p. 136) afirmou que “o homem não só possui determinados órgãos doentes: toda a sua existência é um padecimento, se não puder “abrir-se” à conexão com a natureza que o rodeia, se não puder vincular-se com o próximo e consigo mesmo”.

A Biodança tem uma proposta que se baseia no desenvolvimento do potencial humano, o que inclui formação de vínculos amorosos com a vida. O processo de regressão é facilitado por músicas e danças específicas e ocorre com indivíduos participantes de um grupo. Para Toro (2002, p 116), “durante o estado de regressão, o participante, como nas cerimônias arcaicas de povos primitivos, retornam à condição primordial, ao indiferenciado. Esta não é uma simples representação simbólica, mas a indução de um estado biológico de renovação e de reintegração à unidade biocósmica.” Nesse estado, é possível perceber que àquela rigidez do Eu citada acima não está presente, não há rigidez física, mental ou cultural; o homem mostra-se renascendo, livre de determinadas “amarras” típicas de civilização. Civilização essa que propicia um maior surgimento de doenças nos homens, doenças que se revelam no corpo refletindo problemas muito mais profundos, da própria existência.

Frente ao exposto, buscamos conhecer a ação dos estados regressivos (facilitados pela Biodança em situações de grupo) sobre a saúde percebida, ou seja, como os participantes dos diversos grupos de Biodança se auto-percebem quanto à sua saúde e bem-estar existencial, como caracterizam esse bem-estar orgânico e psíquico.

Buscou-se, com isso, contribuir com a revisão do conceito de regressão em Psicologia e seu papel positivo na saúde, bem como evidenciar sua importância no processo de cura e de fortalecimento de um estado saudável no indivíduo, por entender que os estados

regressivos, como o sono, a meditação e outros, são propiciadores de regulação, harmonização e restauração psíquica e orgânica.

OS OBJETIVOS PROPOSTOS

Geral:

. Estudar a influência da regressão sobre a saúde percebida dos participantes de grupos de Biodança.

Específicos:

.Identificar as características psicológicas e orgânicas do estado regressivo em Biodança;

.Verificar os aspectos mais comuns da saúde dos participantes relacionados às vivências de regressão;

.Estabelecer a relação entre situação de regressão e estado geral de saúde percebida.

O CAMINHO PERCORRIDO

1. População

A população estudada foi de participantes dos grupos de Biodança, aqueles que já participavam há mais de 1 ano. Pessoas adultas, com idades que variaram de 21 a 65 anos, tanto do gênero feminino como do masculino.

2. Amostra

A amostra foi aleatória e a entrega do questionário espontânea (Visauta, 1989), tendo sido alto o percentual de questionários recebidos.

3. Questionário

Sabe-se que existem muitos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos. Richardson (1985) afirma que o mais comum entre esses instrumentos é o questionário. Utilizou-se esse instrumento na pesquisa por entender que com ele seria possível encontrar e medir determinadas características presentes nos grupos de Biodança de Fortaleza.

4. Coleta de Dados

Realizou-se, anteriormente à coleta de dados, a elaboração do questionário e a verificação prévia do procedimento de coleta de dados.

Os questionários foram aplicados com participantes de oito grupos regulares de biodança da cidade de Fortaleza, sendo entregues no dia de encontro do grupo e devolvidos na semana seguinte para que os participantes tivessem tempo para responder com tranquilidade, podendo refletir sobre a influência da Biodança em suas saúdes.

5. Análise dos Dados

Tivemos nesta fase a utilização da metodologia quantitativa, com a construção da base de dados e o tratamento estatístico; além da metodologia qualitativa, em que foram elaborados quadros temáticos com as dimensões biológica, sociais e psicológicas para a saúde e as dimensões de sentimentos, pensamentos e sensações corporais para o estado regressivo em biodança. A partir dessas dimensões definidas a priori, foram verificadas as categorias existentes em cada uma delas, extraídas das respostas dos participantes.

6. Discussão dos Resultados

Os resultados foram discutidos à luz da Psicologia e da Biodança, relacionadas com o tema e no sentido de compreender melhor a relação entre regressão em grupos de Biodança e Saúde Percebida dos participantes desses grupos. Foram verificados que desdobramentos os resultados têm quanto a sua pertinência para a teoria e aplicação prática, o que poderá ser confirmado ou revisado em futuros estudos.

ENCONTRO ENTRE O VIVIDO E O LIDO

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Para tanto, foram escolhidas algumas dimensões de saúde a priori: as dimensões psicológicas, sociais e biológicas, além das dimensões de pensamentos, sentimentos e sensações existentes em momentos regressivos da sessão de Biodança. Após o destaque de todas as informações consideradas relevantes nas respostas dos sujeitos e que se caracterizavam como objeto de análise dessa pesquisa, foram feitos Quadros Temáticos com as categorias encontradas em cada dimensão. Com isso, foi possível organizar e analisar os dados no intuito de cumprir os objetivos definidos para esse trabalho.

A pesquisa foi realizada com pessoas que participavam de grupos regulares de Biodança há pelo menos um ano, por considerar-se que esse é um tempo médio suficiente para que seja possível a ocorrência de alterações na saúde dos indivíduos. Foram distribuídos 70 questionários em oito grupos realizados na cidade de Fortaleza e receberam-se 47 (67%) deles, o que pode ser considerado como um alto índice de devolução. Deles, 32 foram de mulheres e 15 de homens, tendo sido a amostra aleatória e a entrega dos questionários espontânea (Visauta, 1989). De acordo com as observações, pode-se afirmar que esses números correspondem à distribuição vista entre homens e mulheres nos grupos de Biodança.

No instrumento da pesquisa, pediu-se para que fossem preenchidas informações como idade, tempo em Biodança, gênero, estado civil, escolaridade, profissão e percepção sobre a saúde para que fosse possível definir um perfil dos participantes dos grupos de Biodança visitados. A análise desses dados foi feita por meio de provas estatísticas e verificou-se que: **A)** Quanto à idade – no intervalo de 20-30 anos, houve a frequência de 13 pessoas (27, 7%); no intervalo de 31-40 anos, 11 pessoas (23,4%); 41-50 anos, 16 pessoas (34%); de 51 anos em diante, 7 pessoas (14,9%), mostrando que há uma distribuição regular entre as idades dos participantes de grupos de Biodança. **B)** Quanto ao tempo em Biodança – no intervalo de 1-2 anos, houve a frequência de 14 pessoas (30,4%); 3-4 anos, 12 pessoas (26,1%); 5-6 anos, 5 pessoas (10,9%); 7 anos em diante, 15 pessoas (32,6%); e uma pessoa não respondeu. Esses dados nos apresentam que depois de dois anos da prática de Biodança houve um índice de abandono dos grupos, porém os que se mantiveram presentes fizeram aumentar o número de participantes há mais de sete anos e a maioria desses últimos respondeu que a sua saúde geral “melhorou muito”. **C)** Quanto ao gênero – 31 mulheres responderam ao questionário (66%) e 16 homens também o fizeram (34%), o que nos leva a um índice de que cerca de 65% dos participantes da pesquisa são do gênero feminino, retratando uma maior participação das mulheres em grupos que visam o desenvolvimento humano. **D)** Quanto ao estado civil - foram 26 solteiros (55,3%); 10 casados (21,3%), 10 separados (21,3%) e um viúvo (2,1%). Obteve-se, portanto, uma maioria de pessoas solteiras participando dos grupos de Biodança, revelando que essas pessoas estão mais ativas na busca de espaços em que possam se expressar e desenvolver. **E)** Quanto à escolaridade - 2 pessoas responderam que tinham o Ensino Médio (4,3%); 3 pessoas o Ensino Superior Incompleto (6,5%) e 41 o Ensino Superior Completo (89,1%), tendo ficado uma pessoa sem responder. Esses dados levam ao questionamento quanto ao elitismo visto nos grupos de Biodança, em relação à escolaridade. É possível uma análise de que a grande maioria da população, a qual não tem o ensino superior completo, também não tem acesso a outros processos de facilitação de seus desenvolvimentos pessoais, dadas às próprias condições econômicas, sendo intensificada a busca pela sobrevivência. **F)** Quanto à

profissão – houve a frequência de 12 pessoas para a área de Psicologia (25,5%); 11 pessoas para a Educação (23,4%); 4 para Administração (8,5%); 5 Bancários (10,6%); 2 Arquitetos, Assistentes Sociais e Odontólogos (4,3% cada); 3 pessoas que trabalham no Comércio (6,4%); 1 pessoa da área de Engenharia, Nutrição, Comunicação, Medicina e Terapia Ocupacional (2,1% cada) e 1 Professora de Yoga (2,1%), indicando que profissionais das áreas de Psicologia e Educação estão mais presentes nos grupos, o que se entende que ocorre devido a uma maior identificação dessas áreas profissionais com os grupos de Biodança. **G)** Por fim, quanto a Saúde Percebida dos participantes, 28 responderam que ela melhorou (59,6%), 19 responderam que melhorou muito (40,4%) e nenhum participante respondeu que não alterou nada ou que sua saúde piorou; o que traz uma resposta direta ao objetivo geral dessa pesquisa que diz respeito à influência da Biodança em relação à Saúde Percebida dos participantes, mostrando que, unanimemente, os participantes percebem melhorias na sua saúde.

Saúde, segundo a OMS (1986), é um conceito bastante amplo, que condiz com um modelo que objetiva não só a prevenção e a cura de enfermidades, como também a promoção da saúde, envolvendo um conjunto peculiar de preceitos éticos e práticas orientadas pela noção de vitalidade, que considera a unicidade do homem em integração consigo mesmo e com o meio. Dentro dessa perspectiva, buscou-se saber como os participantes da pesquisa percebiam sua própria Saúde, como forma subjetiva de avaliação dos seus estados biológico, social e psicológico.

Dialogando com as dimensões biológica, psicológica e social

Nessa pesquisa, foram realizados procedimentos que permitiram o desenvolvimento de inferências e interpretações a partir do referencial teórico escolhido. Inicialmente, trabalhou-se com as dimensões Biológica, Social e Psicológica.

A Dimensão Biológica foi considerada relevante para ser analisada nessa pesquisa por ser um fator marcante na constituição

da saúde e, conseqüentemente, da identidade dos indivíduos. Viu-se que, para Góis (2002, p. 52), do sentir-se vivo vem à percepção do si mesmo e isso faz emergir um processo de desdobramento da vida em sensações corpóreas, mostrando que a “identidade vem da Biologia em direção à Psicologia, da transformação do animal em espírito enraizado ou corporeidade vivida”. Destacou-se aqui a necessidade de enfatizar a gênese do próprio ser, que respira, pulsa e integra essas e muitas outras funções para manter vivo o organismo, que se presentifica através do corpo e que, por sua vez, organiza em si estruturas complexas de dimensão existencial e subjetiva.

A Dimensão Psicológica tem como base a idéia de Dossey (1982, p. 70) ao afirmar que “a realidade não pode mais ser concebida como algo que existe separado da mente perceptiva” e aqui, ampliou-se essa noção para a saúde percebida em relação ao organismo, dentro de uma concepção de saúde de forma integral (biológica, social, espiritual e psíquica). Nessa perspectiva, estudar a dimensão psicológica mostrou-se como fundamental para a compreensão da saúde percebida dos indivíduos participantes de grupos regulares de Biodança, sistema que pressupõe a diminuição dos conflitos emocionais por meio de exercícios específicos que suscitam vivências integradoras para favorecer a auto-regulação orgânica.

A Dimensão Social apresenta estreita relação com a saúde percebida dos sujeitos que, desde o nascimento, encontram-se inseridos num sistema social que já apresenta uma cultura, hábitos, valores, normas e padrões de comportamento que podem ser adquiridos a partir das inter-relações estabelecidas no meio social em que vivem. Pode-se dizer que ocorre um processo dialético em que indivíduo e sociedade são construídos mutuamente, dentro de uma perspectiva histórico-cultural. Entender a inserção dos sujeitos nesses contextos e as possíveis alterações decorrentes da participação em grupos de Biodança mostrou-se como algo significativo para esse estudo.

A partir da associação entre estas considerações e os dados trazidos pelos participantes, foram estudadas as dimensões. A seguir, serão indicados os índices percentuais de frequência da ocorrência

das categorias, apontadas pelos participantes, em relação à sessão de Biodança como um todo (%S) e em relação à parte regressiva da sessão (%R), respectivamente.

Na dimensão Biológica, foram vistas três categorias: 1) Melhoria do sono, ritmo biológico, alimentação, respiração e repouso (40,5%; 46,7%R); 2) Imunidade e eliminação/redução de transtornos orgânicos – hormonal, pressão arterial, colesterol, hemoglobina, peso, transtornos gástricos, asma, bronquite, enxaquecas, gripes frequentes, crises de garganta, problemas inflamatórios e de coradas vocais, fungos na pele, micro-calcificação no seio e alterações sinestésicas (92,5%S; 35,5%R); 3) Maior disposição vital, bem-estar e flexibilidade corporais, menos tensões e dores musculares (42,5%S; 37,8%R) ;

Essas categorias levaram a uma reflexão embasada por Larry Dossey (1982) sobre os ritmos biológicos e o de atividades cotidianas. Para ele, os relógios externos podem fazer nossos relógios internos correrem mais rápido, considerando a periodicidade das funções fisiológicas como a de um relógio e que a sensação de urgência pode resultar numa aceleração de algumas das funções rítmicas do nosso corpo. Nessa perspectiva, é visto que à medida que aprendemos a meditar ou que nos familiarizamos com técnicas que empregam o relaxamento profundo, inclusive com alterações de estados da consciência, como é o caso da Biodança, desenvolvemos uma familiaridade com um novo senso de tempo, que é capaz de se estruturar de forma a seguir o próprio ritmo do organismo, o que pôde ser observado nas respostas dos participantes da pesquisa, assim como a diminuição das tensões e dores musculares, um bem-estar e maior disposição vital, provocados por mudanças no estilo de vida e na restauração do equilíbrio funcional, o que promove uma renovação orgânica, vista em Biodança como “efeito da homeostase, do equilíbrio interno e da redução dos fatores de estresse”. (Toro, 2002, p 35).

Na Dimensão Psicológica, foram vistas seis categorias: 1) Ampliação da consciência ecológica e do Universo; aumento da alegria e do prazer de viver (91,5%S; 48,9%R); 2) Maior conexão com as próprias necessidades e sensações; maior aceitação e

expressão dos sentimentos, principalmente sexuais e afetivos; expressão criativa; aceitação e integração (100%S; 71,1%R) ; 3) Aumento da tolerância, paciência, serenidade, flexibilidade e harmonia (40,4%S; 20%R); 4) Resignificação de valores existenciais (23,4%S; 15,5%R); 5) Maior auto-cuidado, auto-estima e auto-confiança (100%S; 55,5%R); 6) Eliminação/redução de problemas psicológicos - ansiedade, medos, estresse, preocupações, agressividade, timidez e depressão (66%S; 28,9%R).

Essas categorias levam a um resultado empírico do que Toro (2002) aponta como caminhos convergentes de cura dos exercícios de Biodança, que são exercícios de harmonização mediante danças que elevam a unidade, ao equilíbrio e a harmonização interna; eliminação de sentimentos de culpa por meio de danças de comunicação e contato; restauração da estrutura afetiva, maior conexão consigo e maior expressão da criatividade, dentre outros vistos nas categorias psicológicas apontadas acima como dois e três. Para o criador da Biodança, os movimentos corporais podem despertar uma ressonância com o cosmo, ativando a consciência da totalidade e de ligação com ela, o que pôde ser identificado na primeira categoria da dimensão psicológica.

A sexta categoria psicológica citada (eliminação/redução de problemas psicológicos) apresentou-se como confirmação do efeito psicológico da Biodança, de reduzir problemas como ansiedade, medo e depressão, já que, para Toro, o estresse produzido pelos conflitos emocionais tende a diminuir por meio de exercícios específicos que suscitam vivências integradoras para favorecer a auto-regulação orgânica.

A categoria psicológica cinco é trazida por Toro (2002) como uma vivência do próprio valor e de grande complexidade, pois provém da sensação de estarmos e nos sentirmos vivos, de perceber o corpo como fonte de prazer, de sabermos o que desejamos e de nos considerarmos únicos e originais. Remete ao fato de pensarmos a nós e assumirmos nossa própria identidade, categoria mostrada por Ciampa (1987) como um processo, metamorfose, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. Essa representação mostra a pessoa como presença viva e

ativa, como singularidade no mundo, mas sempre em movimento. Para Góis (2002, p. 52), do sentir-se vivo vem à percepção do si mesmo e isso faz emergir um processo de desdobramento da vida em sensações corpóreas, mostrando que a “identidade vem da Biologia em direção a Psicologia, da transformação do animal em espírito enraizado ou corporeidade vivida”. Considera-se esse ser presentificado num corpo que também é histórico-social, que se apresenta como identidade constituída por elementos do seu entorno, como as condições históricas, culturais e sociais; as quais podem levar a uma resignificação dos valores existenciais, como visto na quarta categoria psicológica, e também podem influenciar na saúde do indivíduo, na sua forma de percebê-la e perceber o próprio esquema corporal, que é a imagem que o sujeito forma de si mesmo em relação ao mundo social.

Na Dimensão Social, destacaram-se três categorias: 1) Maior compromisso social e senso humanitário e de justiça; reavaliação das relações sociais; eliminação/redução de preconceitos e barreiras sociais e culturais; valorização do diálogo, do tato e da intimidade na relação com as pessoas (58,3%S; 2,2%R); 2) Ampliação e maior qualidade nas relações interpessoais e de amizade, respeitando os próprios limites e os do outro. Percebe-se cuidando e/ou sendo cuidado pelos outros. Lida melhor com expectativas, sofrimento, rejeição e reprovação pelos outros, e com situações de sucesso e fracasso na relação com as pessoas (86,1%S; 51,1%R); 3) Melhoria das relações familiares e/ou de casal; participa mais e melhor nos grupos em que convive - família, amigos e trabalho (33,3%S).

A Biodança propõe a restauração do vínculo original do ser humano com a espécie e com o universo como totalidades, como forma de possibilitar a saúde do organismo. Nesse sistema, entende-se que isso se dá através da vivência integradora, que segundo Góis (2002, p. 76), é o “instante vivido com grande intensidade por um indivíduo e que envolve, além de processos subjetivos, a sinestesia, as funções viscerais e emocionais”. É uma vivência Biocêntrica, que gera vinculação e a evolução do ser através da facilitação de processos de contato consigo e com o outro, numa troca de energia que emana afeto e cura. Essas características podem ser vistas nas categorias sociais que expressam a melhoria nas relações

interpessoais, nas relações de amizade, de trabalho, em família e/ou casal, com mais respeito pelos próprios limites e os dos outros.

Postulando que a doença deriva da incapacidade de estabelecer a conexão com tudo que é vivo no meio circundante, foi identificada a necessidade de resgatar no homem a função de conexão com a vida. Este resgate está expresso nas categorias, podendo ser visto no destaque ao senso humanitário, ao maior cuidado com os seres, revelando-se também num compromisso social; na re-valorização das relações sociais marcadas por menos preconceitos e barreiras, na forma de lidar melhor com as expectativas e no aumento da expressão da afetividade, o que foi mostrando uma maior integração dos participantes consigo mesmos, com os semelhantes e com o universo.

Os pensamentos, sentimentos e sensações corporais

Outras categorias consideradas nessa pesquisa foram os sentimentos, pensamentos e sensações corporais percebidos pelos participantes de grupos regulares de Biodança, durante os estados regressivos da sessão. Na Dimensão relacionada aos Pensamentos, foram duas as categorias: 1) Visualização de algumas situações, recordações, cenas da infância com pessoas queridas (27,8%); 2) Diminuição progressiva do pensar, que vagueia, desaparece (72,2%).

Em Biodança, a regressão é considerada como um “retorno psico-fisiológico a etapa fetal ou perinatal, isto é, imediatamente anteriores ou posteriores ao nascimento” (Toro, 2001) e é vista como um importante constituinte da vivência, que possibilita um passo para uma estrutura do organismo de forma mais integrada, complexa e autônoma; o que acontece por meio da indução de estados de transe integrador. Esse retorno já pôde ser observado num momento inicial na primeira categoria da dimensão dos pensamentos, em que as pessoas afirmaram ir direcionando-se para situações e recordações antigas, da infância.

Ainda de acordo com Toro (2002, p. 104), o transe é um mecanismo fisiológico por meio do qual o indivíduo entra em um

estado de extrema receptividade e se abandona às forças internas e externas, havendo uma mudança de estado da consciência, acompanhadas por modificações sinestésicas. Nesse estado, como visto na segunda categoria da dimensão dos pensamentos, o abandono de si pode ser expresso também com a diminuição ou desaparecimento do ato de pensar.

Considerando a Dimensão dos sentimentos, foram encontradas cinco categorias: 1) Alegria interior, plenitude, íntase, serenidade, harmonia, paz, amor, estado de graça (100%); 2) Sentimento de entrega, confiança, segurança, aceitação, acolhimento, proximidade do humano (55%); 3) Ampliação dos sentimentos, vontade de expressá-los, prazer, coragem, liberdade, bem-estar, renovação, esperança, vontade de viver mais, de cuidar, de sorrir (75%); 4) Abandono, tristeza, angústia, rejeição, impulso de chorar (30%); 5) Expansão da consciência, fusão com o Todo, com o Universo e com o grupo, retorno à origem, contato com o sagrado, atemporalidade (45%).

Segundo Damásio (2000), os sentimentos apresentam um conjunto de padrões neurais que constituem o seu substrato e surgem em dois tipos de mudanças biológicas: relacionadas ao estado corporal e ao estado cognitivo. Com isso, têm-se alterações na paisagem do corpo e a nossa investigação relaciona-se a essas alterações nos momentos regressivos de vivências integradoras em Biodança, considerando que a existência do que foi chamado aqui de dimensão é valiosa para a orquestração da sobrevivência. Nas categorias, viu-se que houve expressão de diversos sentimentos, sejam mais positivos, como observados nas categorias 1, 2 e 3; ou negativos, como na categoria 4, mostrando que os momentos regressivos levam a uma maior aproximação das pessoas com seus próprios sentimentos, conhecimento que “é um trampolim para o processo de planejar reações específicas e não estereotipadas que podem complementar uma emoção e/ou garantir que os ganhos imediatos trazidos pela emoção possam ser mantidos no decorrer do tempo” (idem, p. 360).

Viu-se também uma categoria que apontou para um sentimento de expansão da consciência e fusão com o Universo,

mostrando que “regressão à origem e fusão com a totalidade são os dois movimentos de um mesmo processo de renovação” Toro (2002, p. 115). Essa renovação ocorre num grupo estruturado em que a entrega, confiança e acolhimento são sentimentos que o permeiam, como visto na segunda categoria da dimensão dos sentimentos.

Quanto às sensações corporais, foram cinco as categorias: 1) Alterações corporais agradáveis - temperatura, leveza, vibração corporal, relaxamento, perda dos limites corporais, frio, calor, expansão do tórax, corpo pesado, respiração lenta (78,72%); 2) Diluição, expansão, torpor, lentidão da percepção, sono, trânsito, energização, sensações de algo maior que envolve e protege (70,21%); 3) Maior sensibilidade aos estímulos, ampliação dos sentidos - tato, olfato, audição, sensível a órgãos internos (53,19%); 4) Sensações desagradáveis (4,25%); 5) Sensações que não dá para descrever (2,12%).

Considerou-se aqui, de acordo com Lúria (1991), as sensações como importantes fontes dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo. Essas categorias indicam alterações que levam a comprovar o que Toro (2002, p. 105) afirma sobre o estado de transe alcançado pela prática da Biodança, que é integrador e em que “a angústia e a ansiedade desaparecem, o indivíduo experimenta um bem-estar físico incomparável e uma sensação de plenitude e de amor à vida difícil de descrever”. O limite corporal torna-se indefinido, o corpo adquire uma qualidade evanescente, é voluptuosamente receptivo. Essas alterações são potencializadoras dos indivíduos, podendo proporcionar-lhes uma maior energia vital no momento da vivência e manter-se de forma reguladora no cotidiano, renovando a saúde das pessoas que praticam a Biodança.

A partir desses resultados, fica clara a influência positiva da Biodança na vida dos participantes de grupos regulares, mais especificamente, no estado geral de saúde percebida por eles. Foram verificadas as características orgânicas, psicológicas e sociais ditas como beneficiadas em cada um dos participantes, mostrando os ganhos para a saúde dentro de uma visão organísmica de totalidade. A regressão foi vista como um elemento da sessão que os

interpretada para definir los resultados. A partir de ellos se definieron **seis categorías emergentes** de los datos: **Integración, expresión, creatividad, autoconocimiento, valoración de la vida y relajación**; cada una de ellas **con sub – categorías específicas**. Una vez determinada la estructura teórica surgida de la interpretación de la información, se estableció la vinculación entre las categorías recogidas en las verbalizaciones de los alumnos y los cuatro saberes fundamentales propuestos por el Informe Delors: “Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir”.

Al final se incluyen conclusiones, aplicaciones y recomendaciones que la autora propone.

Justificación:

En Venezuela la Universidad del Zulia ofrece a través de su visión curricular, el Área de Orientación. Su diseño para la Facultad Experimental de Arte de LUZ plantea un desafío que no ha sido atendido hasta ahora por otros programas que funcionan para la Cátedra en LUZ, abordar al estudiante desde una visión sistémica y compleja, donde se considere al ser humano integral con múltiples capacidades, versátil y polivalente en escenarios diversos; en tal sentido, las metodologías tradicionales de aprendizaje, positivistas lineales, centradas en las encuestas y estadísticas descriptivas, que privilegian el pensamiento del profesor que administra la cátedra, son insuficientes para explorar y propiciar las competencias que el estudiante de arte requiere.

Una propuesta redactada por un grupo de reconocidos orientadores que forman parte del Sistema de Orientación de LUZ, en el 2003, establece que “el Programa del área Curricular de Orientación de las distintas facultades de la universidad, debe basarse en una visión pedagógica postmoderna” que concibe al estudiante como un “adulto en transición, quien necesita de apoyo especializado para superar con éxito las diversas y complejas demandas de su desarrollo como adulto joven, y quién simultáneamente persigue metas académicas”. (Jiménez, 2002).

Sin embargo, **esta visión en la práctica no se adecua con las realidades de la Facultad Experimental de Arte**, dado que al menos un cincuenta por ciento de los estudiantes que ingresan, son personas que tienen experiencia ocupacional en el ámbito de las artes, llámese música, artes escénicas o artes plásticas.

Conocer los resultados obtenidos a través de la implementación del programa de Orientación I, se constituye así en una tarea fundamental para el desarrollo de una propuesta, más cónsona con las características particulares y necesidades que el estudiante de la FEDA plantea.

Objetivos:

Objetivo General:

Comprender los resultados del proyecto de investigación que recoge las percepciones del alumno acerca de su convivencia con el programa de la Cátedra de Orientación enmarcado en un modelo de currículo integral, diseñado por competencias, implementado a través de la metodología vivencial del Sistema Biodanza.

Objetivos específicos:

1. Explorar la percepción del estudiante con respecto a la Cátedra de Orientación I.
2. Identificar las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos en la investigación.
3. Recibir retroalimentación sobre la metodología utilizada para el desarrollo de la cátedra.

Marco Teórico:

Se define a la Orientación como profesión como el **“conjunto de funciones y tareas cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades de las personas en cualquier campo de acción para guiarle en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y desafíos del crecimiento”**. (Diseño Curricular Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, LUZ, 1995 : 23).

Como disciplina, es un **“área de conocimientos enmarcados en las ciencias sociales, que está dirigida al desarrollo de las potencialidades del ser humano a través de la consulta y asesoría psicosocial en forma individual y/o grupal en cualquier etapa del ciclo vital”**. (Diseño Curricular, 1995:23).

Como área curricular en el Artículo 10 de la Resolución 329(1995) de la Universidad del Zulia, **“el Área de Orientación tiene como propósito apoyar y reforzar los rasgos positivos del estudiante, ayudarle a superar problemas y dificultades de tipo académico, psicológico, social y la comprensión del currículo que cursa”**. (Diseño Curricular, 1995:23). **Artículo 13-**. **“El Área Curricular de Orientación, según el acuerdo 535, tiene como propósito promover en los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y talentos con la finalidad de contribuir a su éxito académico-profesional”**. (Diseño Curricular, 1995:23).

Otro concepto clave del Programa es el de **Competencias**, el cual apunta al **“Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo integral de una persona dentro de una actividad específica, sea esta especializada, de carácter técnico o profesional”**(Rodríguez y Feliú .1996: 25).

“La Facultad Experimental de Arte se define como una Facultad para el desarrollo de la creación artística, la transformación científico-estética, el perfeccionamiento artístico-profesional, el desarrollo de la crítica artística cualitativa de pre y post grado en la áreas de su competencia, bajo una rigurosa orientación ética, que permita a la FEDA, a través de la investigación, docencia y extensión cumplir con su misión sustantiva: alcanzar la verdad y reafirmar los valores trascendentales del hombre.” (Facultad

Su misión es “exaltar los más sólidos principios de ética, autonomía y eficacia con compromiso social, en la transmisión del conocimiento artístico a través de los programas de enseñanza investigación y extensión, como valor cultural que genere las **competencias idóneas para la creación, innovación y desarrollo del hombre.**” (Facultad Experimental de Arte. Plan de desarrollo institucional 2002 – 2007: 2). **Con relación a su visión , la FEDA aspira a** “Ser una Facultad dedicada al estudio de las artes en el área de la docencia, investigación y extensión con programas curriculares tanto en la Escuela de Artes Plásticas como en las de Artes Escénicas, Música, y Museología **capaces de generar conocimientos artísticos-culturales competitivos y con pertinencia social e interactuar con independencia y asertividad en sociedades culturales, regionales, nacionales e internacionales en razón de la interdisciplinaridad** y el apoyo Institucional a nivel universitario.” (Facultad Experimental de Arte. Plan de desarrollo institucional 2002 – 2007: 3). El perfil curricular como variable rectora del diseño curricular del hombre, ciudadano y profesional que se aspira, en el caso específico de La Universidad del Zulia, se rige por el modelo de currículo integral, y el programa de Orientación I para FEDA y sus Escuelas, sigue sus principios. Los perfiles son delineados a partir del enfoque por competencia para abordar los procesos formativos como una totalidad. El diseño de este Programa se nutrió además de los fundamentos del principio biocéntrico para replantear la relación entre teoría y práctica, “dejando de lado la enseñanza fragmentada de temas y contenidos y la evaluación memorística y repetitiva de ideas sin significado propio”, (Toro 2007: 111); planteando también como requisito fundamental la noción de una retroalimentación integral y continua al estudiante.

El Modelo de Currículo Integral adoptado por la Universidad del Zulia colabora para lograr un profesional crítico, participativo y creativo a la vez que demanda con urgencia un cambio de paradigma que vaya más allá de la racionalidad, de los principios de eficiencia y de eficacia introyectados en nuestra cultura para adentrarse en una

nueva visión del hombre en la que cuerpo, inteligencia y arte se entrelazan para facilitar la convivencia humana.

Es allí donde la creación y apertura de la Facultad Experimental de Arte en la Universidad del Zulia, según Resolución CU.4984.96, de fecha 17-07-96 y su aprobación por el Consejo Nacional de Universidades según documento CNU-SP-RI077/99 del 30-07-99, se incorpora como oportunidad para el encuentro de la universidad con su mismidad, es la apuesta a la formación integral del ser académico, que tiene en el arte el camino más idóneo y expedito para conseguirlo. Es el esfuerzo teórico y práctico más importante realizado por LUZ en la última década para garantizar nuestra particularidad cultural, la pertinencia del ser social con ella.

El ser humano contiene en su interior una esencia que impulsa a ser realizada, cuyo origen no reside en la conciencia sino en su potencial genético e instintivo. A pesar de que estas potencialidades se encuentran muchas veces bloqueadas, reprimidas, negadas, siempre están presentes y sólo desaparecen con la destrucción del ser. Para alcanzarlas es necesario ponerle en contacto con un mundo sensible que no acepta rupturas entre ser y no ser y que le permite ponerse en contacto con su potencialidad de auto - creación.

En este contexto resulta oportuno citar a Rolando Toro, antropólogo y psicólogo chileno y creador del Sistema Biodanza, quien afirma desde su propuesta de Educación Biocéntrica, “El individuo, que trae consigo un potencial de vida capaz de ser proyectado en múltiples posibilidades de realización y singularidad, busca nutrición, protección, y “jardineros” a los que sólo queda cuidar con amor de esa semilla, atendiendo los caminos que ellas mismas van dibujando en busca de crecimiento”. (Toro. 1980: 34).

El Sistema Biodanza, creado por Rolando Toro, se constituye así en un modelo teórico por excelencia que aporta una metodología idónea para el diseño del programa de la unidad curricular de Orientación I en la Facultad Experimental de Arte dado que, posee los principios básicos que su estudiante conoce y utiliza como lenguaje: las artes plásticas, la música, el movimiento y los encuentros en grupo que hacen posible que el estudiante “refuerce

vivencias de integración, promoviendo un aprendizaje vivencial que envuelve todo el organismo y no sólo las funciones corticales y que además impacta tres niveles distintos, simultáneos y necesarios para la integración afectiva del estudiante, a saber: el cognoscitivo, el vivencial y el visceral” (Toro 2002:34).

En el Informe Delors, elaborado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la UNESCO, se afirma que “la educación es un factor indispensable para conseguir la paz; es fundamental en el desarrollo más humano de las personas y de la sociedad, y aunque hay otros medios para lograrlo, la educación es el más importante”. El mismo informe plantea una serie de divergencias cuya superación supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados e implica asumir la función que tiene en su globalidad: la realización de la persona, que toda entera debe “aprender a ser” (Vidal. 2000: 4). Es allí donde la Orientación como cátedra está llamada a aportar las vivencias necesarias para su obtención, y esto se hace posible en el programa propuesto utilizando los recursos que el Modelo Teórico de Biodanza le provee.

En este contexto, se toma como referencia la propuesta de Edgar Morín para la UNESCO en la que expresa dentro de sus ideas sobre la educación para el futuro, la importancia de cuatro aprendizajes fundamentales de la enseñanza que deben reorientarla hacia un desarrollo verdaderamente sostenible. (Morín, 2002: 25). Si partimos de lo que expresa Morin todo hombre deberá ser educado para **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir**” El aprender a conocer significa que el hombre debe llegar al dominio de acciones que le permitan producir el saber, lo cual se conoce también como aprender a aprender. Adquirir el dominio de los instrumentos mismos del saber para descubrir, conocer y comprender el mundo que nos rodea. También se define el aprender a hacer en el campo de las habilidades y competencias, aprender a aplicar los conocimientos, actitudes y habilidades intelectuales en diferentes circunstancias que se requieran. A la vez, es privilegiar la competencia personal e incrementar niveles de calidad. Aprender a ser concibe el desarrollo global de la persona. Es

conocerse a sí mismo, es el desarrollo integral de cada persona, es fortalecer la responsabilidad en el destino propio y en el colectivo. Aprender a convivir está caracterizado por todas aquellas normas que exige la convivencia entre personas y que se produce en todos los contextos posibles, es habilitar al individuo para vivir en contexto de igualdad tomando consciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos.

Los principios de la Educación Biocéntrica (aplicación del Sistema Biodanza al área educativa) definida por Rolando Toro como “poética de la cognición”, con su instrumento natural, la inteligencia afectiva: “Capacidad de vivenciar e interactuar con el poder y la agudeza de toda la vida afectiva”, aportan al diseño del programa la concepción educativa que plantea “una educación en la que se aprende a vivir, a conectarse, a desarrollar la afectividad y la creatividad” y que puede entenderse como instrumento para la operacionalización de la propuesta Delors, ya que valoriza la multidimensionalidad humana y estimula prácticas vivenciales que potencializan la reeducación afectiva.

Rolando Toro afirma que “Nuestra cultura está escindida por una profunda disociación que infiltra todos los ámbitos del saber. Esta disociación se proyecta patológicamente en todas las ciencias del hombre y en particular en la Educación. El proceso educativo mismo realiza un trabajo de traición a la vida, en la que participan consciente o inconscientemente, millares de intelectuales y pensadores de las más diversas disciplinas, que separan las nociones de cuerpo y mente, hombre y naturaleza, individuo y sociedad”, etc. (Toro 1980: 206). Hemos desvalorizado hasta el infinito lo corporal. Plantea que ha llegado el momento de dejar de considerar al cuerpo como un esclavo del pensamiento y permitirnos el asombro frente al milagro del cuerpo como fuente de información precisa a nuestra mente, valorizando estas informaciones para dar respuesta al sensible llamado del organismo a través del lenguaje cenestésico.

En el modelo tradicional, la escuela experimenta el drama de la obligación, y con eso, rara vez incentiva el placer de aprender, la libertad de crear y crear-se. Con su pensamiento lógico, encuadra la aprehensión del mundo en clasificaciones y series. Es esa la

inteligencia valorizada, en tanto la inteligencia afectiva, va siendo atrofiada en parcelas con sus expresiones: lingüística, espacial, musical, cenestésica, emocional, corporal... “Orientados por esas concepciones y prácticas, los contenidos enseñados sufren antes una profunda asepsia: son “higienizados, despolitizados, desexualizados, deshistoricizados, desintegrados, desvivenciados, descomunitarizados, dejando de lado que aprender no es una experiencia puramente cortical, sino fundamentalmente táctil y sensible” (Toro. 2002: 6).

Una concepción del aprendizaje que da importancia a conocer el “lugar social” del sujeto que mira el panorama y sus escenarios, como él vive, con quién convive en su cotidiano, qué experiencias guarda consigo, cuál es su vocación, qué deseos alimenta en su existencia, cómo asume los dramas y las alegrías de la vida y de la muerte, cuáles son las esperanzas que lo animan, significa un desafío para construir otros referenciales para el cuerpo, que incluyan la extraordinaria capacidad de co - crearnos a nosotros mismos, en el movimiento genuino de la creación de la existencia, anidada en los brazos de la vida que pulsa en el Universo. O sea, “Que nos dejen volver a nosotros mismos, como hologramas vivos, con la maravillosa plasticidad para reescribir nuestra historia personal y colectiva. Somos seres multidimensionales, somos una totalidad viva que es, simultáneamente, bio-antropo-socio-histórico-afectivo-cultural.... (Morin, 2002:65).

Según establece el bailarín y director de la Escuela del Cuerpo en Cartagena Álvaro Restrepo (1998:10), “no existe un cuerpo puramente natural, tampoco un cuerpo simple que se descifra a la primera mirada, resulta crucial entender que el cuerpo es un recinto de pasajes de nuestras experiencias, de las más viscerales, de las más inmediatas, de las más conocidas y de las más inéditas. Algunas de las cuales permanecen por muchos años y otras son efímeras. De ese modo, nuestra corporeidad abriga en “realidad los códigos” culturales y se baña en la encrucijada que todos los días recibe información de lo que es, pero que raramente le enseñan lo que puede llegar a ser”.

Atender el desafío pasa por tomar como referencia la afirmación del Dr. Víctor Fuenmayor, con respecto a que “es el cuerpo quien puede erigirse en el eje transversal de una Facultad de Artes”, por lo que urge transformar los objetivos de la educación actual en competencias que contemplen la integración de la inteligencia conceptual con la inteligencia afectiva, a través de una metodología que priorice la valoración de una visión integrada de la unidad que el individuo es. Esto “supone la necesidad de abrir un espacio educativo donde, a través de la Orientación, el proceso de enseñanza - aprendizaje tome en cuenta la complejidad integradora de las artes y de las ciencias contemporáneas en un arte específico, desde su dimensión más concreta: el cuerpo y el espacio”. (Fuenmayor. 2008: 60).

La propuesta de orientación para el arte que abarca este programa plantea entonces, colocar a esta disciplina en el ámbito de la complejidad, para permitir a la universidad un reeditar de conceptos cristalizados y de prácticas repetitivas; al privilegiar las explicaciones dinámicas de las realidades, al construir sinergismos entre todas las dimensiones del estudiante que aprende, al localizar los antagonismos complementarios, al transitar por las distinciones asociativas, reconociendo cuales son “las complejidades que danzan en el movimiento donde el conocimiento se encuentra con la vida” (Fuenmayor. 2008:57).

Las técnicas del cuerpo remiten, en las definiciones de las ciencias humanas, al concepto de identidad corporal, y esto concierne directamente a los orientadores venezolanos y latinoamericanos, por lo que la Cátedra de Orientación en la FEDA asume y transmite a través de su programa y metodología, tanto la unidad como la diversidad cultural de “los cuerpos que somos”, valorizando las raíces plurales de la procedencia e identidad.

Su operacionalización se realiza a través de la metodología vivencial que caracteriza al Sistema Biodanza, el cual es definido por su creador Rolando Toro como, “un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y recuperación de las funciones originarias de vida”, que utiliza el movimiento corporal, la música y las situaciones de encuentro en grupo para estimular el desarrollo de los potenciales

genéticos del individuo, a saber, vitalidad, sexualidad, creatividad, afectividad y trascendencia, facilitando en el caso del estudiante el incremento de: su energía y motivación; de la capacidad para disfrutar de su cotidianidad, de la capacidad para vincularse consigo mismo, con el otro y con el universo del que forma parte; de su capacidad de ser creativo y adaptativo ante los cambios que la vida le plantea y por último, de su capacidad para ocupar su lugar en el mundo como ser trascendente.

Programa propuesto:

El Programa de la Unidad Curricular I de Orientación define como misión, **fomentar el desarrollo integral del estudiante, tomando como punto de partida sus potenciales genéticos para lograr un desarrollo personal-social más nutritivo y satisfactorio.** Propone estimular la participación creadora del educando, **preparándolo para comprender la vida, desarrollar su creatividad, sensibilidad y afectividad frente a sí mismo, al otro y a la realidad en la que vive, capacitándolo profesionalmente para participar en proyectos científicos y artísticos de impacto social, que expresen su inteligencia afectiva con base en la práctica de una “ecología profunda”** . En el marco de su visión se plantea promover un diseño pedagógico de orientación integradora, multidisciplinaria, y de valoración de los talentos que el estudiante ya trae, desde diferentes planos de la cognición y la práctica, para convertirse en un programa modelo de formación integral que ubique al cuerpo en la perspectiva de las técnicas de las ciencias humanas como punto de desarrollo individual, cultural o social y humano.

Para ello define cómo su propósito el favorecer en el estudiante de manera, biocéntrica, las vivencias necesarias para el desarrollo de sus potenciales como educando, programando los estímulos requeridos para favorecer un desarrollo pleno de estos, **rescatando los referenciales internos del estudiante y por tanto la expresión de su identidad como persona y como ser social,**

propiciando un alumno motivado y a mediano plazo, un profesional creativo, relacional, ecológico y universal.

En el caso específico de LUZ, cuyo modelo curricular es integral, el Acuerdo 535 determina el asumir el enfoque de competencias para definir el perfil de egreso del estudiante y es por ello que en el Programa de Orientación I se proyecta el logro de las siguientes competencias asociadas a contenidos conceptuales, (C); procedimentales (P) y actitudinales (A): (C1) **Identidad: Personal e Institucional**, (C2) **Integración Afectiva** y (C3) **Aprendizaje Vivencial**.

Enfoque metodológico del programa.

Con base en los fundamentos expuestos, la orientación en la FEDA debe valorizar las dimensiones del espíritu y del afecto, cultivando la inteligencia afectiva en una reeducación para la vida, lo que supone un repensar de la orientación para el arte, que abarcando el Área Curricular, propone la implementación de un programa por competencias que facilite a los estudiantes, el aprender a vivir y convivir, teniendo como punto de partida el respeto a la vida y la convivencia amorosa, utilizando como método, un enfoque vivencial de la práctica pedagógica, donde el aprendizaje se dé a partir del cuerpo, a través del movimiento, de las emociones, de los sentimientos, de las sensaciones y de la intuición, hasta llegar al intelecto, como corresponde a una Facultad tan sui generis, como lo es la Experimental de Arte en La Universidad del Zulia; para luego cristalizar en la expresión creativa, como concierne a un campo tan particular como lo es el arte, forma de conocimiento que representa imágenes de sucesos del mundo que el artista percibe, en su complejidad más profunda.

La inclusión de una estrategia metodológica como el Sistema Biodanza para propiciar el aprendizaje vivencial en el desarrollo de la cátedra, colocó este programa ante dos grandes verdades, una, que **solo propiciando la vivencia en el propio cuerpo de una serie de procesos, necesidades y logros, es posible alentar el desarrollo de**

la creatividad y la espontaneidad del estudiante; y la otra, que **la sesión de Biodanza se convirtió en un espacio de aprendizaje vivencial destinado a activar las potencialidades afectivas** que permitieron la conexión consigo mismo, con el semejante y con el universo, del estudiante.

La construcción de los aprendizajes estuvo orientada por el modelo de currículo integral, el enfoque de perfiles por competencias y por la concepción de la metodología vivencial propuesta por el Sistema Biodanza: **diferentes temas al servicio de las funciones primordiales de la vida**, apropiación de la tecnología en beneficio de la vida, la poesía y el arte en conexión con la ciencia, percepción ampliada a través de la ecología profunda, reconocimiento y expresión de la afectividad, expansión de la consciencia moral y ética para hacer **orientación en arte**.

Abarcando el **saber ser, saber conocer, saber hacer y el saber convivir**; todos ellos **se relacionaron con los tipos de capacidades cognitivas – intelectuales, cognitivas – motrices y cognitivas – afectivas que el estudiante requiere en su formación integral**. Ellos determinaron las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Entre los contenidos desarrollados se trabajó con tres unidades temáticas: **Unidad I: Identidad institucional y personal; Unidad II: Integración afectiva. Habilidades sociales y desempeño académico; Unidad III: Aprendizaje vivencial**.

La metodología reflexivo – vivencial de esta propuesta abarcó los aspectos antropológico sociales, culturales, históricos, y ecológicos, más allá de los racionales, **organizando el aprendizaje en grupo**. Se manejó el contenido por competencias, en red, sin un centro único, donde **cada tema fue igualmente importante**, los conceptos y las teorías fueron presentados en interconexión y se trabajaron vivencialmente, teniendo como referencial el respeto a la vida.

El **aprendizaje se dio por auto descubrimiento**, construyéndose en la **interacción vivencia – reflexión**, propiciado

por la inducción de vivencias integradoras a través de Biodanza, todo ello **respetando el principio de progresividad**.

La **relación profesor – alumno estuvo orientada por la consciencia ética, relación horizontal, circular y transdimensional**, donde el educador fue mediador en la construcción del conocimiento y el educando, protagonista de su aprendizaje. **Un recurso fundamental de esta metodología fue el uso de la trilogía música – movimiento – emoción** para activar el proceso de **aprendizaje vivencial a través del “cuerpo en movimiento”**, teniendo como referencial metodológico la vivencia integradora en actividades de grupo, a la vez, considerando el **ritmo individual** de cada estudiante.

La prioridad de una metodología vivencial se debió a la comprensión de que **la vivencia antecede a la consciencia**. En lugar de la lógica cartesiana que históricamente pregona la enseñanza del “pienso, luego existo”, **a través del sistema Biodanza (re)** aprendemos la belleza de la frase: “siento, por eso estoy vivo”. **Es porque siento que puedo conocer, y entonces, atribuir significados, configurar lo que vivencio como lenguaje, transformar en teoría, construir argumentos que expliquen la realidad**. La vivencia de aquello que se aprende de modo integrado proporciona a las personas entrar en conexión consigo, sentirse a sí mismas para entonces caminar con progresiva transformación, al mismo tiempo que conservan su esencia primordial.

La muestra estuvo conformada mayoritariamente por personas que inician una licenciatura, muchos ya cuentan con formación técnica y hasta profesional en otras carreras, experiencia profesional, motivación vocacional y con frecuencia, edades superiores a las de un estudiante universitario promedio, constituyendo un grupo heterogéneo.

Partiendo de un enfoque epistémico inductivo – intuitivo en el cual el estudiante y sus vivencias en la cátedra se convirtieron en protagonistas de los datos, se buscó interpretar, a través de la recolección de la información aportada por los 74 estudiantes de la muestra, su percepción acerca del programa de Orientación I. Siguiendo una investigación cualitativa, fenomenológica,

etnográfica, se utilizaron como técnicas de recolección de información, los informes vivenciales del estudiante, la filmación de sesiones y la descripción del concepto de la obra artística final, junto a la obra misma con la que el estudiante expresó su opinión.

El diseño fue del tipo no experimental y las etapas que el mismo incluyó fueron: Diseño del programa, Implementación, aplicación de las estrategias de recolección de información, montaje de la producción artística obtenida, análisis de contenido de los informes vivenciales, categorización e interpretación.

Por tratarse de una investigación descriptiva, exploratoria, no se planteó hipótesis.

Se trató entonces de implementar una propuesta de **Orientación** contemporánea e integral que asumiera su rol ayudando a afirmar la identidad del estudiante **a través del uso de las sesiones de Biodanza** para abordar la mayor parte de los contenidos que fueron atendidos. Esta elección se hizo con base en varios criterios, entre ellos, las **características de la Facultad y del estudiante que atiende**; la **experiencia obtenida** a través de más de quince años de experiencia nacional e internacional en la aplicación de la metodología vivencial a distintos grupos, entre ellos, estudiantes de educación superior de distintas carreras, y por último, **la comprobación a través de la práctica**, de la potencia de esta metodología en el desarrollo de la inteligencia afectiva y por ende de las competencias sociales que el estudiante requiere consolidar abriendo **las puertas a la Orientación para el Arte** dentro de una perspectiva de competencias, proponiendo como metodología para su implementación, el enfoque vivencial de Biodanza.

Análisis de contenido y categorización.

Luego de una inmersión profunda en la información recopilada y de revivir la realidad vivenciada en la situación planteada, se buscó comprender lo que allí pasó, a través de una visión de conjunto que facilitara la categorización de las partes en relación con el todo. Poco a poco se fue develando el significado de

cada dato, sin forzar ni imponer desde afuera, lo que fue comprobado durante el proceso.

Para esta investigación, la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes, por lo que el método utilizado para la categorización se realizó con base en los siguientes pasos:

1. Transcripción detallada de los contenidos de los informes vivenciales finales entregados por los estudiantes, revisados y completados antes de finalizar el semestre respectivo.
2. Se dividieron los contenidos en unidades temáticas que expresan un tema central.
3. Se definieron las categorías descriptivas.
4. Para cada categoría se distinguieron varias sub - categorías que fueron surgiendo del análisis de los datos y del descubrimiento de relaciones entre las verbalizaciones, diagramando las estructuras emergentes.
5. Se asociaron las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido.
6. Se establecieron las relaciones entre categorías, sub - categorías, verbalizaciones y saberes asociados.
7. Se interpretaron los resultados (con base en el basamento teórico expuesto, enmarcándose en un nivel de descripción endógena), en busca de una teorización original.

A partir del análisis de los datos fue posible definir 6 categorías:

Integración Humana: “Sentir, pensar y hacer de manera congruente, en contacto consigo mismo, con el otro y con el contexto del que forma parte”. (Toro. 2007: 41).

Expresión: “La manera con que cada individuo o generación construye la apertura y el aislamiento entre la realidad interior y la realidad exterior, entre sentimiento y pensamiento” (Fuenmayor. 2008: 57).

Creatividad: “Capacidad para el cambio vinculada al instinto de exploración y a los impulsos de innovación presentes en los organismos vivientes”. (Toro. 2007: 138).

Autoconocimiento: Consciencia personal o consciencia de sí mismo, resultante de relacionar los hechos psíquicos sucesivos.

Valoración de la vida: “Apreciación emocional o reflexiva acerca de la vida en cuanto a su valor”. (Dorsch. 1996: 1043).

Relajación: “Estado de tranquilidad de síntomas psíquicos y corporales” “Contraposición de tensión y aplacamiento en la vida afectiva y exteriorización de los impulsos”. (Dorsch. 1996: 854).

Estas categorías aparecen, expresadas en 162 verbalizaciones, a saber: Integración: 46; Expresión: 40 verbalizaciones; Creatividad: 25; Autoconocimiento: 19, Valoración de la vida: 17; y Relajación: 15. Véase Tabla 1. Y las sub –categorías en la Tabla 2.

A través del análisis y categorización de los datos aportados por los estudiantes, también quedó revelada la relación entre las categorías encontradas y los cuatro saberes definidos por el Informe Delors (1997) como se muestra en la Tabla Nro. 3. A la vez, las interrelaciones entre las sub - categorías pueden ser apreciadas con mayor precisión en la Tabla 4 en la cual se muestra como están asociadas entre ellas mismas y con los saberes.

Interpretación y teorización:

La definición de las categorías no es excluyente, y en varias de ellas encontramos aspectos de por lo menos dos que se fusionan. Es el caso de *expresión*, donde es posible conseguir algunas verbalizaciones que tienen rasgos de *autoconocimiento*, por ejemplo:

“Libertad para expresar mi personalidad como en realidad es”; elementos de *autoconocimiento*, *expresión e integración humana*: “Me siento más integrada, libre con el grupo y con todas las personas”. *Vinculación y autoconocimiento* “Encontrarme conmigo misma, cambiar de adentro para afuera, ganarse el mundo tomándolo o haciéndome parte de él”. *Autoconocimiento y creatividad*: “Verme en este momento de cambio”; “Sentí que aunque podía estar en mis manos, mis propias represiones me impidieron acceder al cambio”.

También es posible revelar la pauta que las conecta.

La categoría *Integración Humana*, enfatiza la sub – categoría *con el otro* en expresiones tales como: “aprendí como convivir con otros”, “hacer grupo y amistades” “en una hermandad acogedora”. En la sub – categoría “*consigo mismo*”, una sensación de *integración* aparece asociada a la creación artística, a través de “tomar conciencia de nuestro cuerpo para lograr la creación artística”, ya que “nuestro cuerpo y el manejo que le demos se vincula con todo lo que creamos”. Y en la *integración con el contexto*, se hace presente la “sensibilidad ecológica”

En términos de la categoría *Expresión*, el mayor número de verbalizaciones se refiere a la sub – categoría referida al mundo afectivo del estudiante, presente en el “experimentar sentimientos, emociones” y “dejar muchos miedos atrás”. *Afectividad, Movimiento* y la sub - categoría que combina ambas *Movimiento/Afectividad*, aparecen asociadas con frecuencia a sensaciones de libertad y de liberación que facilitan “expresar el yo artístico”.

La *creatividad* se hace expresa al “ver una parte de mi en constante crecimiento”, “atreviéndome a intentar cosas nuevas aunque parezcan locas y extrañas”, “luchando conmigo mismo para abrirme al mundo” y generar “cambios positivos en nuestras vidas” que expandieron “mis horizontes y opiniones para hacer de mi una persona diferente”. Con “*apertura a nuevas vivencias y al cambio*”, como manifestaciones de la *creatividad* que afianzan la “expresión del yo artístico”.

Por otro lado, el *Autoconocimiento* fortaleció la *comprensión* del estudiante acerca de sus *necesidades*, limitaciones y posibilidades, aumentando sus niveles de *integración*.

Valorar la vida es la siguiente categoría para la cual se definen dos sub - categorías: *aprendizaje* obtenido por el estudiante a través de su proceso con el programa implementado, y que se expresa en términos de “reflexión, enseñanzas, entendimiento, aprecio” asociados al “despertar de la pasión y el amor que debemos colocar en nuestras metas, propósitos de vida, esperanza, confianza para ser nosotros mismos y dedicarnos a lo que en realidad amamos”.

Estos aportes de los datos permiten vincular la *valoración de la vida* con la *integración consigo mismo*, para reafirmar la vocación del estudiante, también apoyada por la sub-categoría *orientación*.

La *relajación* se manifiesta a través de sensaciones de *tranquilidad, paz y armonía*, las cuales permiten al estudiante “olvidar los problemas diarios”.

Con el uso de la trilogía música, vivencia y movimiento se promueve la “*liberación del cuerpo, abriéndolo a su fluidez natural, consolidando el punto esencial del acto de crear y ser al mismo tiempo*”. *Creación* y expresión se implican mutuamente en una acción de “*crear y crearse, de conocer y conocerse*”, en el despliegue de dinámicas sensoriales, series musculares, conexiones neurológicas, actitudes, emociones y tomas de conciencia a partir de las prácticas de extensión o aposentamiento de la imagen inconsciente del cuerpo hacia la materialidad de los lenguajes. “Sean estos musicales o corporales, verbales o no verbales, el cuerpo expresivo estará allí centrando el ser creativo y situando su expresión en el paso a cualquiera de los lenguajes”.

(Fuenmayor. et al. 2008: 58).

La pauta que conecta todas las categorías quedaría formulada en los siguientes términos:

Valorar la vida (“Apreciar la belleza de la vida”) **a partir del *autoconocimiento*** (“Contemplarme a mí misma, entenderme y captar lo que verdaderamente soy internamente”), **promueve estados**

de relajación (“Alegría y satisfacción por relajarme por completo”), **que como productos de la integración** (“Me siento más integrada, libre con el grupo y con todas las personas”), **facilitan la expresión** (“Expresión plena del cuerpo a través del movimiento, con fuerza, euforia, sensibilidad y atrevimiento”) **creativa** (“Saber que todo ser debe atreverse a experimentar cosas nuevas que le nutran y ayuden a crecer”) **del estudiante.**

Resultados

Desde el año 2006, el programa de **Orientación** en la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia, sigue un modelo de **currículo** integral por **competencias**, utilizando la metodología vivencial **del Sistema** Biodanza.

El artículo muestra los resultados de un proyecto de investigación que busca conocer la percepción del estudiante de artes plásticas con respecto al diseño propuesto. Los datos recogidos durante 16 semanas fueron concebidos fenoménicamente y abordados con metodología etnográfica.

Percepciones de 74 estudiantes integradas en una expresión plástica acompañada de una descripción del concepto de la obra, permitieron definir seis categorías para los resultados, a saber: Integración, Expresión, Creatividad, Autoconocimiento, Valoración de la vida y Relajación, las cuales revelan avances en un proceso de **integración afectiva** iniciado desde la cátedra por el estudiante.

Los resultados encontrados dan respuesta al problema y al objetivo general planteado, el cual pretendía determinar cuál era la percepción que tienen los estudiantes hacia la cátedra de Orientación I. Además, en la interpretación de la data recogida quedo evidenciado que la percepción promedio en general del estudiante fue positiva y aportó información relevante a la investigación.

El proceso puesto en práctica **promovió inicialmente la creación de un clima de equipo, fijando patrones de respuestas** a los ejercicios; en **una segunda etapa propició el conseguir**

respuestas rítmicas y precisas a movimientos más coordinados que facilitaron la integración y vinculación del estudiante; **en la tercera etapa** el educando pasó a **un proceso de integración neurológica más evolucionado introduciendo emoción a sus respuestas motoras y en la cuarta y última etapa fue capaz de expresarse creativamente**, objetivo final del proceso de enseñanza – aprendizaje, en especial en las Artes.

Durante estas cuatro etapas, el educando fue preparado para ensayar la coordinación auditivo – motora y la integración afectiva – motora, condiciones básicas para una auto - integración, una integración grupal y como corolario un aprendizaje vivencial.

La implementación del programa de Orientación I fue percibida por los estudiantes como recurso para lograr su *integración afectiva*, potenciando sus competencias de *expresión a través del incremento de su creatividad*, agudizada por el desarrollo de su *autoconocimiento*, favorecido a su vez por la capacidad para *relajarse*, y todo ello enmarcado en una *valoración de la vida* desde la “*apertura para conocer otros medios y entender nuestro entorno*” y poder seguir “*moviendo mis alas para alcanzar lo que quiero*”.

La categorización de los datos recogidos permitió diagramar una compleja interacción entre todas las categorías definidas y sus sub – categorías.

Conclusiones

La evaluación de los resultados hace manifiesta la oportunidad que el programa ofreció al estudiante para mostrar a través del lenguaje propio de su mención, la impresión que la Cátedra de Orientación tuvo en su percepción y sensibilidad artística, generando el espacio para que expresara su opinión sobre la materia a través de su obra plástica. A la vez, constituyó el punto de partida para integrar vivencia y producción artística al tiempo que le proveyó de un recurso para desarrollar el concepto de la obra, tarea que muchas veces se constituye en un reto para el estudiante de arte.

Los resultados permiten confirmar que la cátedra de Orientación I hace su aporte para responder a la concepción y misión de la Facultad Experimental de Arte, la cual se define como “una Facultad para el desarrollo de la creación artística a través de programas de enseñanza investigación y extensión, que generen las competencias idóneas para la creación, innovación y desarrollo del hombre”. (Documento de creación de la Facultad Experimental de Arte de LUZ).

La información recogida en la Tabla 3 permite inferir además varias conclusiones importantes para la validez de los resultados en concordancia con el marco teórico propuesto, entre ellas:

1. El *saber hacer* fue desarrollado a través del fortalecimiento de las categorías *expresión y creatividad*.
2. El *saber ser* fue afianzado con la categoría *expresión*.
3. El *saber convivir* fue atendido por medio de la *integración humana*.
4. El *saber conocer* fue consolidado por la integración y la *valoración de la vida*.

Aplicaciones y recomendaciones

1. Los resultados de la implementación del programa permitirán construir en el tiempo, una base de datos que facilite el análisis del impacto de la cátedra en grupos sucesivos no sólo de la Escuela de Artes Plásticas sino también de las otras Escuelas que conforman la Facultad, a saber, Artes Escénicas y Música.
2. Partiendo de la implementación del programa que este artículo presenta, se hará posible en posteriores proyectos, la investigación y comparación de resultados en cada Escuela de la Facultad Experimental de Arte. También será posible la

comparación de resultados, utilizando otro diseño curricular de la cátedra.

3. Cuando la Facultad tiene en su poder un buen diagnóstico individual y grupal puede entonces, trazar estrategias educativas dirigidas tanto a lo particular de cada alumno, como a lo general grupal para cumplir con su misión y visión.

4. El análisis de los datos y el estudio de las relaciones que emergieron de la combinación entre ellos, permiten proponer nuevas interrogantes para ahondar en las cualidades de los resultados.

CATEGORIAS	FRECUENCIA DE LAS VERBALIZACIONES
Integración	46
Expresión	40
Creatividad	25
Autoconocimiento	19
Valoración de la vida	17
Relajación	15
TOTAL DE CATEGORÍAS: 6	TOTAL DE VERBALIZACIONES: 162

Tabla 1: CATEGORÍAS EMERGENTES

Para cada categoría, a su vez, se definieron sub categorías:

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS
INTEGRACIÓN	Consigno mismo
	Con el otro
	Con el contexto
EXPRESIÓN	Afectividad

	Movimiento
	Expresión artística
AUTOCONOCIMIENTO	Necesidades
	Comprensión
CREATIVIDAD	Nuevas vivencias
	Cambio
	Apertura
VALORACIÓN DE LA VIDA	Aprendizaje
	Orientación
RELAJACIÓN	Liberación de estrés
	Paz
	Armonía

Tabla 2: CATEGORÍAS Y SUB – CATEGORIAS EMERGENTES

CATEGORÍAS	SABER HACER (SH)	SABER SER (SS)	SABER CONVIVIR (SCV)	SABER CONOCER (SCN)
Integración	4	7	14	15
Expresión	15	20	4	-
Creatividad	15	5	1	4
Autoconocimiento	4	6	-	10
Valorar la vida	1	2	1	14
Relajación	8	4	-	-
Totales	47	44	20	43

TABLA 3. RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS Y SABERES

CATEGORÍAS	SUB - CATEGORÍAS	VINCULACIÓN ENTRE ELLAS	SABERES
INTEGRACIÓN	1ª) Con el otro 1b) Consigo mismo 1c) Con el contexto	2ª/4b 2ª/4b/6ª/3ª 6b/3b	SCN SCV
EXPRESIÓN	2ª) Afectividad. 2b) Movimiento. 2c) Mov/Afect. 2d) Artística	1ª/4b 6ª 5b/4b/6c/6ª/3b	SS
CREATIVIDAD	3ª) Cambio 3b) Apertura. 3c) Nuevas vivencias.	2d/5ª/4b/6ª 2ª/5ª 2b/2d/5ª	SH
AUTOCONOCIMIENTO	4ª) Comprensión. 4b) Necesidades.	2ª/2b/2d/1b/1ª/5ª/3ª/3b 2ª/2c	SCN
VALORACIÓN DE LA VIDA	5ª) Aprendizaje. 5b) Orientación.	1b/1c/4b/3ª 4b/3ª	SCN
RELAJACIÓN	6ª) Liberar estrés. 6b) Armonía. 6c) Paz	2ª/2c/2c 1b/1ª/5ª 1b	SH

TABLA 4. INTERRELACIONES ENTRE LAS SUB – CATEGORÍAS

Algunos de los Informes vivenciales finales y la producción artística asociada.

1.- “LO QUE REFLEJA MI OBRA”: *“Me inspiré simplemente en lo que vi, lo que viví y los sentimientos y emociones que sentí a lo largo del semestre. Es por esto, que trato de expresarlo con dibujos, recortes y mucho color para poder dar a conocer la variedad e infinidad de cosas que pudimos experimentar. Una expresión clara, sencilla y sincera de vivencias y sentimientos compartidos de*

diferentes formas por cada uno de mis compañeros de clases en forma de un todo y una unidad”. (Fotografía 1).

2. **“Esta obra viene a expresar una cantidad de sentimientos y emociones que pude experimentar en la materia de Orientación, de manera que si la observamos con atención podemos visualizar y luego sentir el movimiento como elemento liberador del cuerpo humano y la conexión de los cuerpos como un todo, logrando así una fuerza positiva en colectivo. En el manejo del espacio encontraremos valores y elementos que situados a lo largo de la obra nos darán el equilibrio personal que necesitamos para lograr un mejor desempeño en la sociedad”. (Fotografía 2).**

3.- **“Esta clase me hizo ver diferente mí alrededor y me quitó el miedo de mostrarme tal como soy”. (Fotografía 3).**

4. **“AL RITMO DE LA MUSICA”: “Me inspiré en los ritmos de la música. Al escucharlas y bailarlas en las clases, las energías transmitidas por mis compañeros, en su mayoría fueron positivas. La materia de Orientación me permite expresarme libremente, tener más alegría, confianza en mí misma y así tener una mejor comunicación con las personas y liberarme del estrés. ¿Cómo: Al Ritmo de la Música a través de Biodanza”. (Fotografía 4).**

5.- **“MI LIBERTAD”: “La obra expresa como desarrollé una gran libertad la cual expreso a través de un ave, porque yo aprendí a volar y a ser libre; ya que en la clase de orientación yo me sentí al igual que un ave se siente en el cielo, y aunque queda mucho por aprender para mí, yo seguiré moviendo mis alas para alcanzar lo que quiero y seguiré disfrutando de mi libertad”. (Fotografía 5).**

6.- “El Cuerpo”: *“Ha sido una experiencia un poco difícil en el principio, pero ya después con un poco de su evolución encantadora. Nunca había tenido la oportunidad de poner en práctica Biodanza. No tengo palabras para describir lo que sentí en cada uno de esos movimientos enlazados, la luz que gracias a una melodía y a una entrega de mi cuerpo logré con ese movimiento de líneas expresivas. El fondo lo plasmo unificando la forma, la fuerza, para romper barreras de encuentros entre los cuerpos de mis demás compañeros; luché contra mi yo interno y logré romper la pared de la realidad de la vida en la cual tenemos que luchar hasta el final”.* (Fotografía 6).

7.- *“En mi obra quise representar que con la materia de Orientación volví a sentirme como una niña con todos los juegos y bailes. Tuve la oportunidad de gritar, reírme, estar feliz, brava y de relajarme”.* (Fotografía 7).

8.-“La Alegría de Vivir”: *“Para mí, la belleza de la vida se refleja en la belleza de una flor por esta razón realicé la pintura de una flor, porque la vida es bella, “Orientación” me enseñó o se trató para mí, de apreciar la vida porque es bella. Porque a pesar de las espinas que nos encontramos en el camino, podemos continuar adelante a pesar de los obstáculos.*

La vida del hombre es como la flor del campo..... Nuestra vida crece y mientras crece es más bella, hasta que se seca y se cae..... Es cuando llega nuestra vejez, la vejez, no es nada más que la experiencia de toda la vida.

¡La vida es bella y hay que vivirla y saberla aprovechar al máximo! ¡Por esta razón, yo vivo la vida cada día, como si fuera el último”! (Fotografía 8).

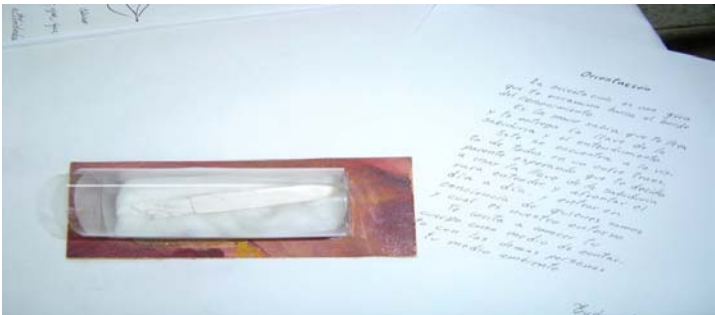
9.- Orientación: *“La Orientación es una guía que te encamina hacia el borde del conocimiento. Es la mano sabia, que te lleva y te entrega la llave de la sabiduría y el entendimiento. Este se encuentra a la vista de todos, en un cofre transparente esperando que te decidas a usar la llave de la sabiduría para entender y afrontar el día a día, y entrar en conciencia de quiénes somos y cuál es nuestro entorno.*

Te invita a conocer tu cuerpo como medio de contacto con las demás personas y tu medio ambiente”. (Fotografía 9).

10.- “El cambio en manos ajenas”.

“La inspiración que surgió al interpretar la experiencia de la clase de Orientación, plasmándola a través de un dibujo, fue lo que podía acontecer, porque el dibujo muestra el cómo podía sentirme si decidía participar en clase con disposición, realizar los ejercicios propuestos, me iba a sentir como una pluma; una pluma cuando se desprende del ave; es decir, mis pensamientos, personalidad, actitud y todo lo que soy, muy apartado de lo que es nato en mi ser; al no disponerme, ni abrirme en las clases, ni querer hacer el intento de cambiar ciertas cosas en mi vida, desmontando el cómo soy, sentí que aunque podía estar en mis manos, mis propias represiones, me impidieron acceder al cambio.

Yo pienso que todo tiene su tiempo y poco a poco cuando vaya madurando, podré acceder al cambio. Porque el cambio es un proceso por el cual todos debemos pasar, y en mí ocurrirá sin que yo me percate de ello”. (Fotografía 10).



REFERENCIAS CONSULTADAS

Diseño Curricular Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. 1995. Venezuela.

FUENMAYOR VICTOR. et al (2008).Ser cuerpo, ser música. Didáctica del ser creativo. Ediciones Astro Data S.A. Venezuela.

GARCÍA, CARLOS. (1997). El arte de danzar la vida. Editorial Internacional Biocentric Foundation. Chile.

GOIS, CESAR WAGNER. (1997). Vivencia, camino a la identidad. Editorial Viver. Fortaleza .Brazil.

MORIN, EDGAR. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Paidós. España. Edición (1).

RESTREPO, Luis. (1994). El derecho a la ternura. Arango Editores. Colombia.

SANTOS, MARÍA. 1997. Metodología en Biodanza. Editorial ALAB. Brazil.

TORO, ROLANDO. (2007). Biodanza. Editorial Indigo. Chile.

TORO, ROLANDO. (2000). Antecedentes filosóficos del principio biocéntrico. Primer simposium de altos estudios en Biodanza. Brasil.

POESIAS

Maria Aparecida

Vida em conexão

Terra que me amparas;
Oferecendo tua abundância;
Fecundas minha inocência;
Expurgas a solidão.

Brisa que me refrescas;
E acaricias meu templo sagrado;
Acordas o ímpeto de vida;
E o presente assim impera.

A plenitude chega sutil;
O ser se torna gentil;
A alegria volta a reinar;
Os dissabores se dissolvem no ar.

Natureza e ser compartilham o mistério;
Vibrando na mesma sintonia;
Na simplicidade do nada almejar;
No eterno momento de comungar.

A beleza desponta faceira;
Na melodia sem ambição;
Que bem mais precioso;
Viver a vida em conexão.

Simplesmente vida

Vida que celebra e silencia o sagrado;
Experimenta e se regozija com o profano;
Descobre os mistérios do ser;
Deixa a ternura resplandecer.

Afetividade e consciência ética são prioridades;
Que se expressam num ser humano relacional;
Integrado à natureza e à identidade;
Dá vazão à plena liberdade.

Liberdade de ser o que é;
Sentir sem mascarar a dor;
Criar e recriar a vida;
A todo instante, sem guarita.

Na fluidez que explode como a água;
Para a vida que se incendeia;
No perfeito desabrochar de uma flor;
E na expressão nobre de amor.

Amor por si, pelo semelhante;
Devoto, terno, potente;
Na canção que se faz presente;
Da vida, simplesmente vida.

Simplesmente vida

Vida que celebra e silencia o sagrado;
Experimenta e se regozija com o profano;
Descobre os mistérios do ser;
Deixa a ternura resplandecer.

Afetividade e consciência ética são prioridades;
Que se expressam num ser humano relacional;
Integrado à natureza e à identidade;
Dá vazão à plena liberdade.

Liberdade de ser o que é;
Sentir sem mascarar a dor;
Criar e recriar a vida;
A todo instante, sem guarita.

Na fluidez que explode como a água;
Para a vida que se incendeia;
No perfeito desabrochar de uma flor;
E na expressão nobre de amor.

Amor por si, pelo semelhante;
Devoto, terno, potente;
Na canção que se faz presente;

**Título (das primeiras 19 linhas): A-dor-da-mor-te
Gervana**

Hoje é dezenove
dia (in)completo dos meses de falecimento
de mamãe, papai, meu filho André
minha virgindade
perdida ela
e eles e elas
nos perdemos todos
e ao mesmo tempo quanto achado
no abraço-molhado, no beijo-consolo, na boca-salgada
conforme se vão os pes, as mãos, os dedos
e também os anéis
os corpos vão sendo, ou não, esquecidos pelo tempo
outros vem e um dia eu também irei
quando me for
desejo q minha alma esteja colorida
vermelha, de paixões que levei (muitas que tb me levaram
aos céus)
verde, da esperança que sempre tive em mim, no outro, na
vida
amarela, feito o sol que chega e diz, as vezes calmo, outras
forte:sou o astro-rei
azul, claro e limpo feito água de beber (dizem por aí q a
água é incolor...)
ou azulado-escuro feito céu de noite

Título (das segundas 19 linhas): A-cor-da-vi-da

branca, ... branca ...
poderia falar de cor das nuvens que, quando criança, me
mostravam suas formas
diria tb branco do sorriso dos meus filhos
claro sentimento de amor puro, in-condicional,
a brancura, na verdade, so me faz sentido porque também
enxergo o negro
das minhas deficiências, preconceitos, limites e pontos de
fuga
quero dizer também do branco pastoso
que, no fundo, esconde suas impurezas
elas que também deixaram de ser escuras, vieram a tona
(ora como se escuridão fosse bicho feio)
a sua clareza me cega, me incandeia
apenas o fogo é capaz de me salvar
dessa tortura em busca da purificação
meu ser
confuso, quer saber de que (im)puro tanto falo
se sou, quem sou (?...)
feminina masculina-mente
sou uma e outra e vários
e todos dão de cara com o espelho que minh'ama, apenas ela,
enxerga.

Gervana 19/05/09