

LA RECUPERACIÓN PSICOCORPORAL COMO EJE BÁSICO PARA LA FORMACIÓN VALORAL AMBIENTAL

*Rose Eisenberg Wieder, Catalina
Chávez Tapia, Vanny Cuevas Lucero,
Judith Gutierrez Miranda, Susana
Rosas Moreno y Ana Maritza
Landázuri Ortiz*

*Universidad Nacional Autónoma de México -
Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

Av. de los Barrios No. 1 Los Reyes Iztacala,
C.P. 54090 Tlalnepantla,
Estado de México. tel (5) 56231176, FAX (5) 56231193,
wieder@servidor.unam.mx



ANEA A.C.



80 AUTONOMÍA
AÑOS UNIVERSITARIA
1923 - 2003

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
9 al 13 de Junio de 2003 San Luis Potosí, S.L.P. México
<http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/>

MEMORIA



I Foro Nacional sobre la
Incorporación de la
Perspectiva Ambiental
en la Formación
Técnica y Profesional

*Hay que aprender a leer los microfenómenos para
comprender mejor las realidades de nuestra sociedad.
(Zimmermann, 1998)*

RESUMEN

Se presentan resultados de un estudio cualitativo descriptivo, en dos vertientes: longitudinal y transversal, sobre las resonancias que surgieron, del incorporar lecciones de Autoconciencia por el Movimiento (ATM) al interior de un grupo interprofesional de mujeres para facilitar los procesos de formación ambiental técnica y valoral y la toma de compromiso que esto implica. Este grupo se forma e investiga a si mismo, bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa. Busca comprender mejor los procesos de formación ambiental que puedan favorecer la incorporación de los valores ambientales básicos, tanto como sujetos biopsicosociales como dentro de su actividad profesional con grupos humanos, en los campos de la salud y el ambiente.

La innovación que se reporta, es la incorporación de lecciones de Autoconciencia por el Movimiento (ATM) como estrategia pedagógica que puede coadyuvar, a través del movimiento pensado y realizado, a reconocer y actuar en pro de nuestro ambiente interno y externo. Este re-aprendizaje esencial e imprescindible, pero con frecuencia olvidado, favorece una reorientación de nuestra propia percepción y acción ambientales, como sujetos actuantes sobre nosotros mismos y sobre nuestras acciones respecto al ambiente externo social, construido y natural. El estudio longitudinal consistió en el análisis del discurso de bitácoras grupales de 75 sesiones de trabajo en el 2000 y 2001. El transversal analizando los discursos de preguntas abiertas en una encuesta aplicada a 7 de 9 personas en el 2001. Como principales resultados, se observa que el MF facilita el identificar y comprender las dificultades que surgen en torno a los procesos de cambio personales, necesarios para actuar y buscar mejorar la calidad de vida en los ambientes individuales y colectivos con los que interactúan las personas.

1) INTRODUCCIÓN:

1.1 La relación mente cuerpo o recuperación ambiental psicocorporal.

En la educación y formación para la salud ambiental la inclusión del cuerpo humano como parte del ambiente natural, no es un pensamiento habitual. Por otro lado, generalmente se estudia a la salud humana desvinculada de la salud ambiental. El hecho de redescubrir y reincorporar en el ser humano la Autoconciencia de Si Mismo (mente-cuerpo), para que reconozca su ambiente interno biopsicosocial, y se identifique como un elemento en interacción constante

con un ambiente externo (natural, construido, social) no se ha considerado como relevante para la formación del individuo y en la formación ambiental en general.

Desde Descartes el ser humano se ha escindido en dos grandes territorios: mente y cuerpo. Esta división ha determinado en buena parte, que se sobrevalore el trabajo intelectual y se perciba separado del cuerpo de la persona pensante. En la época actual y retomando algunas ideas de Montford (1987) observamos que el trabajo intelectual como actividad prioritaria para aumentar la productividad y detonar la innovación tecnológica, "ha perdido toda visión de conjunto de las actividades sociales en que está insertado, (y que) no puede ser sino un trabajo enajenado, la enajenación del trabajo intelectual" que no necesariamente significa una mejor calidad de vida para la sociedad.

Algunas de las múltiples consecuencias de esta enajenación que implica la ausencia de percepción de conjunto del sí mismo (mente-cuerpo) y de sus vínculos con el ambiente externo, se evidencia claramente en el ámbito psico-socio-corporal humano. Nada menos, en el periódico La Jornada, (DPA 2002) la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció que dedica todo el año 2002 a la promoción del movimiento y el 7 de abril que es el Día Mundial de la Salud, 2002 se inició la campaña en pro del movimiento con el lema "¡Por tu salud, muévete!". Se comentó que el moverse reduce el riesgo de desarrollar enfermedades cardíacas, diabetes, cáncer de colon y dolores lumbares, disminuye el estrés, la ansiedad, la depresión y además promueve la interacción y la integración social.

1.2 El método Feldenkrais frente a la enajenación intelectual.

Frente a esta enajenación intelectual, el Método Feldenkrais (1972) a través de su modalidad de "Autoconciencia por el movimiento" facilita los procesos de autoexploración que permiten desarrollar la atención, la imaginación y la percepción interna de sí mismo y por sí mismo a través del movimiento guiado. El creador de esta técnica Moisés Feldenkrais (1904-1984), utiliza su formación como ingeniero y físico, con estudios en neurociencias, en teorías del aprendizaje y artes marciales orientales, para desarrollar un sistema único de autoeducación que, mejora y amplía el funcionamiento humano a través de la experiencia. Además favorece el reconocimiento de la importancia del espacio y ambiente externos para rebasar la frecuente visión centrada sobre un "yo" limitado a la superficie de la piel. Este método se interesa en la relación mente-cuerpo y en la "in-corporación ambiental", como base para la percepción y desarrollo de la conciencia y como plataforma para la acción; otorga un lugar central a la socialización, a la autorregulación y aprendizaje para favorecer la capacidad de la persona, de hacerse cargo de ella misma y de su desempeño en diferentes ámbitos.

1.3 Relación entre ambiente y el Método Feldenkrais

En el Método Feldenkrais la propia conciencia es considerada como una característica de lo vivo, ella forma parte de los mecanismos de autorregulación de los seres vivos. En los términos de Canter (1988) el ambiente, es una expresión que etimológicamente hace referencia a la "vaina" que envuelve al sujeto, no sólo es el continente de la acción del individuo, es al menos, el lugar-para-la-acción del individuo. El enfoque somático (soma=mente+cuerpo) del MF está lejos de ser reduccionista o materialista, es más que nada integrador de la persona viva "incorporada". Es, la incorporación de la vida, como lo nombran los anglosajones. Cuando a esta noción de soma, se le agrega la de educación, entonces uno afirma una toma de posición y una metodología, en este caso la del MF para el desarrollo somático en sus ambientes interno y externo.

De igual manera Joly (1995) considera que la imagen del cuerpo en particular y la sensación experimentada del cuerpo, no emergen dentro de un vacío o cápsula, sino como un continuo dentro del entorno ambiental inmediato. Consideramos que los aprendizajes (formal, informal o no formal) y la consecuente adquisición de valores, constituyen parte de la historia de vida de los individuos y moldean el desarrollo de la conciencia ambiental individual y colectiva. La estrategia psicocorporal utilizada para **mejorar la percepción y acción ambiental interna y externa** (cuyos "límites" son piel y membranas de órganos de los sentidos que dan al exterior) es innovadora, ya que utiliza al Método Feldenkrais como mediador para identificar las dificultades y los logros de incorporar valores en sí mismo. En esta investigación no se busca centrar la formación para aprender las técnicas del MF en sus dos vertientes, sino se trata de provocar procesos formativos integrales en la educación para la salud y el ambiente.

Reconocemos que existen propuestas y alternativas pedagógicas por diversos autores que abordan la ecología profunda, (por ejemplo Cohen (1989) y Zimmermann, (2001)); para despertar, comprender o mejorar la conciencia de las interacciones del ser humano - ambiente, a través de los sentidos. Sin embargo el Método Feldenkrais se centra en el desarrollo de las percepciones de sí mismo o misma, como parte del ambiente, asociando por consecuencia, el análisis de el actuar personal frente al ambiente externo a través del análisis del propio movimiento corporal realizado por la persona misma que se encuentra en proceso de formación.

El enfoque de la formación a través de este método está determinado por cuatro grandes ejes (Joly 1995):

- a) El movimiento (y no la postura o la estructura).
- b) La conciencia del cuerpo vivo y sensible (no el cuerpo objeto aprendido desde el exterior).
- c) El aprendizaje (y no la terapia).
- d) El espacio o ambiente (y no el aislamiento sobre sí mismo).

1.4 La conciencia somática y los tipos de conciencias sociales.

En relación a las vivencias y ámbitos de interacción de los sujetos consigo mismos y con su entorno, adaptamos a la formación ambiental, desde el (MF) y la (IAP); la división que propone Colette (1975) sobre tipos o niveles de conciencia que puede adquirir el ser humano en su historia educativa.

Así tenemos un primer nivel de **conciencia** que la llama **conciencia sometida o "naíf"** y la describe como ingenua, inducida, es "la cultura del silencio" que no percibe la relación dialéctica entre la naturaleza e historia con el ser humano. Ejemplo: ¡cuidemos los árboles! sin dar mayor referencia.

En la **Conciencia pre-crítica**, la conciencia está alerta, emergiendo en ocasiones, como conciencia rebelde a una situación ambiental, pero aceptando las determinantes señaladas por un sistema establecido. Ejemplo ¿porqué tengo que cuidar los árboles, qué tengo que ver yo en ello, porqué tengo que hacerlo?

En la **Conciencia crítica integradora**, se da el pasaje de lo "percibido" a su análisis, con voluntad del individuo de determinar su propio futuro personal y ambiental externo, contando con sus propias fuerzas y potencialidades para ubicarse dentro de una postura de acción, frente a una determinada situación o crisis ambiental. Ejemplo "¡Ah!, entiendo que los árboles son importantes para que existan los animales, pueden ser su alimento, refugio; me dan sombra; intervienen en la regulación de la temperatura, de la humedad, del sostén de los suelos, reduce el ruido y la contaminación; forman parte de un paisaje agradable que simboliza vida; vivo de sus frutos, de sus troncos. Entiendo el porqué los mensajes alarmantes sobre las consecuencias de su disminución o desaparición".

La **Conciencia crítica liberadora**, invita hacia una movilización cultural, donde exista una clarificación de la propia postura personal sobre sí mismo, sobre las personas y el ambiente, con un compromiso o responsabilidad cívica individual y colectiva que se manifieste en actitudes y acciones concretas frente a una situación ambiental concreta. Ejemplo: "Ahora que he investigado que árboles son autóctonos de mi comunidad, y como cuidarlos o plantarlos de acuerdo a la época del año, tomo parte de mi tiempo, mi pensamiento y energía física para comprometerme y actuar, plantando o cuidando los árboles de mi comunidad".

1.5 Los conflictos en la toma de responsabilidades y compromisos hacia mi persona y hacia mi entorno cercano.

Asociemos ahora esta "conciencia crítica liberadora" con los tres niveles que propone Kohlberg (1992), para que el desarrollo de la personalidad logre alcanzar un razonamiento o compromiso moral avanzado frente a problemas o crisis ambientales. Consideramos que la responsabilidad o compromiso frente a estos

riesgos ambientales implica pasar, de acuerdo a Kohlberg por las siguientes etapas:

La **Preconvencional o Premoral**, donde "todo es mío" (del sujeto).

En el **Convencional** el "yo" se ubica en las expectativas del otro, "estoy bien si hago lo que dice el otro que haga";

El **Postconvencional** donde no hay normas concretas, sino principios de justicia, de reciprocidad, de igualdad y respeto los derechos humanos como personas individuales.

En un estudio de revisión mas reciente, Flores y Pérez.(1991) explican que autores posteriores (Kuhn, Braun y Beribeau, Diaz-Aguado y Medrano) enriquecen la visión del desarrollo moral de Kohlberg, agregando que es conveniente el tomar en cuenta, los procesos socioculturales preexistentes, además de los conflictos reales y las situaciones específicas donde se toman las decisiones morales.

Es decir que para promover el que el individuo de manera voluntaria, realice acciones pro-ambientales, tendría que pasar por dichos procesos, para que, de acuerdo a su contexto de acción, logre identificar lo que significa para si mismo y para su comunidad de pertenencia, **calidad de vida** y medios para alcanzarla o mejorarla. Retomando algunos elementos propuestos por Elizalde y cols (1997) definiremos la **calidad de vida**, como el proceso dinámico y personal para encontrar un delicado equilibrio entre las necesidades existenciales que son :ser, tener, hacer y estar, y los valores concretos asociados a ellos, como son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad; dentro del contexto que proponen los derechos humanos a nivel individual y colectivo.

1.6 La Autoconciencia por el Movimiento en la Formación Valoral Ambiental.

La toma de conciencia de estas necesidades existenciales del ser, tener, hacer y estar, en la búsqueda de calidad de vida, tienen relación con los procesos que plantea el MF. Las lecciones de Autoconciencia por el Movimiento (ATM) se basan en escuchar solicitudes verbales para realizar micromovimientos o movimientos amplios. Son secuencias motoras para reeducar la autoimagen del participante, que buscan provocar mejoras en la calidad de sus habilidades funcionales, su coordinación, su postura, su autoimagen y finalmente su actuar en su vida cotidiana. Estas lecciones hacen emerger, tarde o temprano, estos cuestionamientos frente a las necesidades existenciales y valorales. Las lecciones plantean un va y viene entre las fases siguientes: el movimiento solicitado, la sensación que desencadena su acción, los sentimientos y pensamientos que van despertándose al pensar y trasladar a la acción, el movimiento. Las lecciones se realizan generalmente en el piso y con los ojos cerrados. Tienen como esencia, el

imaginar la acción y realizarla de manera honesta, no imitando, sino encontrando de forma progresiva el modo personal de hacerlo, identificando y respetando a su vez, los límites que marca la tensión o dolor en su "ser" evitando el competir consigo mismo o con los demás. En esta autoeducación el reconocer el error (ir mas allá de la tensión o dolor) de manera personal, es central para el aprendizaje. Los movimientos abarcan, desde funciones simples hasta actividades altamente complejas y sofisticadas, existen dos vertientes.

En la Integración Funcional (IF), el profesor sugiere al alumno, a través de un toque manual suave pero preciso, la posibilidad de reconocer estructuras corporales y su movimiento, liberar tensión o encontrar movimientos posibles y sencillos, que de manera personal, se consideraban difíciles de realizar.

2) ANTECEDENTES Y UNIVERSO DE ESTUDIO

Con el fin de bosquejar el contexto de la investigación, resumimos el origen y características de nuestro grupo como universo de autoestudio. En diciembre de 1999, en una reunión de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) campus Iztacala, sobre el paro que venía viviendo la UNAM, nos re-encontramos un grupo de colegas mujeres (biólogas, psicólogas, medicas, enfermeras, pedagogas) que trabajamos y estábamos investigando en torno a la educación y formación ambientales y para la salud. Dada nuestra impotencia frente al paro, surgió la idea de reunirnos para hacer lecciones de Autoconciencia por el Movimiento que impartía con anterioridad una persona del grupo y a la vez, debatir acerca de la situación del paro laboral que atravesaba nuestra institución.

Inicialmente nos reunimos en la sala de un consultorio, 6 a 8 mujeres una vez por semana. Después de realizar una lección de ATM (45 a 60 min) y analizar la situación del paro, se propuso hacer seminarios de Investigación Acción Participativa (IAP), para analizar a nivel interprofesional, logros o dificultades en nuestras actividades y proyectos de investigación personales en salud y ambiente. Poco a poco fueron surgiendo normas para el uso del tiempo, de los debates, de las lecciones de ATM y para la presentación y discusión de los proyectos personales, y también para el análisis de artículos base. De ahí surge el proyecto **Formación Valoral Ambiental Técnica y Valoral: análisis de sus procesos en un grupo interprofesional e intercultural**. Esto permitió formalizar el análisis de nuestros propios procesos interprofesionales e interculturales, utilizando **las bitácoras** para registro de los procesos grupales vivenciados, realizadas de manera rotativa.

3) HIPÓTESIS DE BASE

La hipótesis base de este trabajo es el considerar que: mientras no se experimente o vivencie en sí, las dificultades o logros en la organización y voluntad personal, para llevar a cabo acciones consistentes proambientales y para la salud del formador, dentro de su entorno cotidiano, difícilmente lograra entender los procesos individuales o colectivos por los cuales aparecen dificultades o logros en su acción educativa proambiental y para la salud.

Asociado a la práctica de lecciones de **Autoconciencia por el Movimiento** (ATM), se incorporó como dinámica metodológica del seminario, a la **Investigación Acción Participativa** (IAP), entendida de acuerdo a Kemmis y Mc. Taggart., (1988) como una forma de indagación introspectiva **colectiva** emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

El recurrir a la IAP y a lecciones de ATM como estrategias pedagógicas en la acción (*Investigación Acción Personal*), para provocar la formación valoral ambiental, permite estimular de manera sencilla, y en el "aquí y ahora" la sensibilización (hacer conciencia) esencial del "si mismo" o del "yo" en la acción consigo mismo y en su interacción con el ambiente externo social, construido y natural. Acción requerida para entender las dificultades que surgen al buscar la calidad de vida personal en el acto real, y así comprender mejor lo que buscamos despertar en la "otredad" (el otro, los otros y lo otro) para mejorar la calidad de vida colectiva. Un ejemplo cotidiano: Diversas campañas promueven el ahorro de energía solicitando apagar un foco cuando no se requiera de luz. Sin embargo, este acto tan obvio de realizar, no lo es tanto ni al interior del domicilio ni en los ámbitos de trabajo o recreación, ya que implican "moverse".

4) FORMACIÓN VALORAR AMBIENTAL

Por todo lo anterior, consideramos a la **formación valoral ambiental** como el proceso de interiorización y desarrollo biopsicosocial del sujeto inmerso en sus diferentes campos de acción para la percepción, identificación y prueba de estrategias en la acción concreta y cercana, para el manejo de los problemas ambientales, bajo una perspectiva integral en el ámbito individual y colectivo.

5) OBJETIVO

Se presentan los resultados de un estudio cualitativo descriptivo, longitudinal y transversal, que investiga las resonancias de la incorporación del Método Feldenkrais (MF) en su modalidad Autoconciencia por el Movimiento al interior de

un grupo interprofesional de mujeres que laboran en proyectos de educación ambiental y para la salud; a partir de la construcción y re-construcción del sí mismas y de su entorno.

6) METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo descriptivo, longitudinal y otro transversal, que investigó las resonancias de la incorporación del Método Feldenkrais (MF) en su modalidad Autoconciencia por el Movimiento, al interior de un grupo interprofesional de mujeres docentes e investigadoras en educación y formación ambientales y para la salud.

7) INVESTIGACIÓN LONGITUDINAL

Análisis del discurso de 75 bitácoras grupales.

Se aplicó la técnica del análisis del discurso (Boutin, G.,1997) a 75 bitácoras grupales, elaboradas durante 2000 y 2001 por las participantes, las cuales describen los procesos vivenciados en las seminarios de 5 horas semanales. Se identificaron las siguientes 5 grandes categorías temáticas surgidas:

a) Proyectos de investigación, b) bitácoras, c) Método Feldenkrais d) procesos grupales, e) temáticas tratadas. En este estudio solo se reporta y comentan los resultados relativos al c) Método Feldenkrais.

Universo de estudio. Las características del grupo investigado y a la vez investigador del sí mismo, elaborando y analizando las bitácoras que se realizaron de manera rotativa, fueron las siguientes: La edad fluctuó (entre el 2000 y 2001) entre los 28 y 63 años, con una media de 47 años. Cerca de dos tercios del grupo (10 de 14) se formaron o se están formando en el área de las ciencias biológicas y de la salud; y cerca de un tercio (5 de 14) se formaron o continuaron su formación, en los campos relacionados con la Pedagogía y Ciencias de la Educación.

7.1 Resultados del estudio longitudinal.

Las subcategorías temáticas detectadas al analizar de manera colectiva el discurso para detectar la existencia o ausencia de relaciones entre el MF con la toma de conciencia ambiental, en 75 bitácoras realizadas de enero 2000 (38) a octubre del 2001 (37), fueron:

1) Frecuencia de realización de lecciones de ATM; 2) quienes condujeron las sesiones; 3) registro del tipo y contenido de las lecciones; 4) posibilidad de identificar el tipo de lección; 5) si se comentan o no las resonancias y 6) análisis del tipo de resonancias en las participantes.

Encuentros:

7.1.1) Falta de registro inicial de las resonancias

De manera paradójica, aunque en la mayoría de las sesiones del 2000 se realizaban lecciones de ATM, en la mayoría (25 de 37) no aparece en las bitácoras reflexiones en torno a las resonancias de las mismas, en las participantes al seminario, situación que sorprendió al grupo y el cual dedujo algunas explicaciones posibles a este fenómeno:

- a) La solicitud de reflexión sobre las lecciones se daba por la conductora, en tres momentos: inmediatamente después de haber realizado la lección, en el momento del descanso (café) o iniciando el trabajo meramente intelectual. También surgían reflexiones de las lecciones en las reuniones de convivencia fuera del contexto del seminario.
- b) La designación de la responsable para la toma de datos de las reflexiones del ATM no se hizo en las primeras 12 sesiones porque no se había formalizado.
- c) Debido a que la metodología de trabajo de los seminarios de investigación, fue desde la Investigación Acción Participativa (IAP), de cada sesión se realizaba una bitácora de los sucesos grupales redactada a veces voluntaria o a veces de manera impuesta. La resistencia a realizarlas se daba por el hecho de que es difícil, al mismo tiempo, participar, observar, y escribir lo relevante de los procesos grupales y después redactar de manera personal o en parejas la bitácora, para ser leída y constatada o modificada por el grupo en la sesión siguiente. Esto también implicaba utilizar un promedio de 2 a 3 horas fuera tiempo fuera del seminario.
- d) Dentro de las sensaciones y sentimientos que despertaban las lecciones de ATM, en los inicios no encontramos que se refirieran vínculos entre la psicocorporeidad y la formación ambiental, sino que ésta se consideraban prioritariamente un ejercicio intelectual. Aparece una dificultad inicial de vincular las vivencias con la formación y con el actuar en la vida cotidiana en el ambiente externo. Esto último se corroboró al encontrar que las causas por las que en 5 sesiones que no hubo clase de ATM, se debió a que de manera inconsciente, se da mas prioridad a realizar trabajo puramente intelectual para cumplir con la entrega de reportes u otras actividades institucionales. Es decir, en la adquisición de valores se vincula poco la percepción personal de nuestra biología, de nuestras emociones y sensaciones, con los procesos de trabajo intelectual. Todo esto dentro de una institución de educación superior y dentro de un proyecto de investigación.

7.1.2) Procesos o etapas vivenciadas.

Al realizar el análisis del discurso de las bitácoras, logramos reconocer cuatro etapas en la práctica de las lecciones de ATM:

En la **primera** se relatan sensaciones de asombro, al reconocer el cuerpo (o soma) en contacto con el sentido de gravedad en el suelo, con una asimetría (lado izquierdo o derecho corto, largo, o pesado, o contraído, duro etc.) que a través de las lecciones tendía a equilibrarse. También se describen sensaciones de relajamiento, disfrute, disminución de tensión, descubrimiento de movimientos implícitos en la vida cotidiana que no habíamos percibido. Se mencionan dificultades en la coordinación de movimiento con respiración, coordinación de movimientos piernas - brazos, sensación de pesadez en las extremidades y muñecas y dificultad para seguir las instrucciones debido a cansancio, establecimiento de un ritmo y estrés.

Durante la **segunda** se mantienen las sensaciones de disfrute y se expresan comentarios de pérdida y lamento por algunos miembros que llegan tarde y no hacen ATM.

En la **tercera** hay cambios en la conducción de las lecciones por ausencias de la conductora con formación profesional durante varias lecciones. Frente a estas ausencias (4 a 8 sesiones), el grupo propone que las lecciones las conduzca alguna de persona del grupo que voluntariamente se ofrecían a darla, previo estudio psicocorporal de la misma. Cada conducción en general, facilitó la relajación, pero se mencionaron dificultades al realizarlas por en ocasiones no se cuidada el ritmo o velocidad de las instrucciones a realizar, o sin orientación o sugerencia a veces manual, a alguna participante, para no exigirse o lastimarse; o porque hacía pocos cambios en la modulación del tono de voz, o existía la preocupación por solo dictar o leer el ejercicio (solo se enfocaba a cumplir de manera tradicional la tarea), sin una previa experimentación y aprendizaje psicocorporal de la lección (de nuevo la dificultad de ligar mente-cuerpo) por la conductora en turno.

En ésta etapa se observa la evolución de un bebe varón, hijo de una de las participantes. Durante seis sesiones consecutivas se pudo observar, comentar y practicar algunos movimientos desde los cuatro a los 10 meses de edad, encontrando asociaciones con lecciones de ATM realizadas, o redescubriendo nuevas opciones de movimiento en todo el cuerpo.

En la **cuarta** etapa, se evidencia una situación de presión para terminar informes académicos y demandas institucionales. Al mismo tiempo dentro del grupo se cuestiona a la conductora el ritmo de trabajo impuesto y la pertinencia de continuar dentro de un programa de apoyo institucional que exige el mayor tiempo del seminario para “cumplir” con el trabajo intelectual. A la vez se suscitan una serie

de debates; proponiéndose nuevas opciones de trabajo de grupo (eliminación de bitácoras, continuación de las actividades al ritmo que el propio grupo establezca, (sin presión institucional, para justificar el apoyo económico). Razones por las cuales en esta etapa disminuyeron las lecciones de Feldenkrais; no se hizo reflexión sobre ellas y predominó la tarea intelectual. Es decir, surge una paradoja: se investiga con el tiempo necesario y sin autopresiones, o se continua con un ritmo de vida dispuesto solo a cumplir con las presiones externas. De ahí que el grupo continua aún buscando un equilibrio entre esta situación sacudida o jalonada en varios puntos.

7.1.3).- Conclusiones del estudio longitudinal

Se dio una precaria reflexión sobre las resonancias del MF durante el año 2000, en tanto que para el 2001 aumenta la frecuencia de reflexión y se manifiesta una vinculación del MF con la acción, tanto a nivel personal como profesional.

Se hace conciencia de la dificultad para la realización de las actividades del seminario frente a las presiones institucionales (horarios, problemas del reconocimiento de investigaciones cualitativas, realización de informes, integración de las disciplinas y profesional). Surgen cuestionamientos en el sentido de que la formación ambiental no tiene que ver con la corporeidad o con el trabajo interprofesional, tanto por algunas participantes, como en varios departamentos académicos de pertenencia de algunas de ellas. Esto evidencia la visión institucional (tanto por el grupo como fuera) como si la cuestión ambiental fuera solo un trabajo intelectual o instrumental puro no interprofesional. Esto se hace patente durante el segundo año, en donde algunas participantes abandonan al grupo, al explicar que en su área de adscripción académica, sus autoridades no consideran a dicha actividad como científicas que deben ser evaluadas de manera institucional (no cuenta como puntos) ;y en otros casos porque los jefes inmediatos no aceptan que esa actividad tenga una relación con la salud ambiental. Se insistía en insertar dicho trabajo en proyectos disciplinarios. Las demás participantes reconocer el valor del ATM y del seminario y deciden continuar con reestructuraciones en cuanto al trabajo intelectual ya que la práctica del MF se considera relevante. Es en este periodo cuando se aplica el cuestionario del estudio transversal que describimos a continuación.

8) INVESTIGACIÓN TRANSVERSAL

Análisis del discurso de 7 participantes que responden, de manera anónima, una encuesta.

En agosto del 2001 la conductora de las lecciones de ATM, propone al grupo de 7 participantes presentes, el responder de manera anónima, una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para estudiar de manera directa, cuales resonancias personales les han surgido en su práctica de lecciones del Método Feldenkrais

dentro de sus procesos de investigación y formación ambientales. Los ejes que se estudiados en la encuesta fueron: a) la pertinencia o no del uso de MF en la formación Ambiental, b) Si existe o no, relación o asociación de MF con educación ambiental, c) Cuáles ecos o resonancias personales le dejaron las lecciones.

8.1 Resultados

Con respecto a los ejes analizados en el estudio transversal

Las reflexiones surgidas constatan, en un "aquí y ahora" parte de los resultados encontrados en el análisis de las bitácoras frente al discurso de las personas encuestadas, como lo podemos observar en las grandes categorías y subcategorías temáticas que aparecen en el cuadro 2. En síntesis MF coadyuva a clarificar la percepción del microambiente interno personal y externo a través del movimiento, (I.2 y I.3 y III. 1), permite que la persona se identifique como parte del ambiente y los procesos de cambio necesarios para realizar acciones proambientales (I.1, II.1, II.2, II.3). Lo aplican como alternativa para disminuir la tensión cotidiana(III.2) y favorece el practicar valores tales como tolerancia, aceptación de límites personales, practicar diversas alternativas para resolver problemas (III.3).

A continuación presentamos fragmentos de los enunciados que aparecen en las encuestas, agrupados a su vez en otras subcategorías.

I.1 ANALOGÍAS CON RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS AMBIENTALES. (P) personas 2

P1 En el transcurso de las sesiones se relacionan temas de interés grupal con este método, principalmente en el análisis del proceso para la solución de problemas internos y externos

P6 Considero que no solamente es pertinente sino muy importante, ya que con el método Feldenkrais nos hemos dado cuenta que hay varias formas para poder realizar un movimiento del mismo modo que tenemos que buscar diferentes opciones para resolver problemas ambientales.

I.2 LA RELACION CON EL "SI MISMO" O SOMA VIVIDO (3 personas)

P 2 Adentrarnos a nosotros mismos

P3 (Porque me ha ayudado) a estar en contacto con mi cuerpo y mi pensamiento. Darme tiempo para trabajar con mi cuerpo y mi entorno. Me ha ayudado mucho a relajarme.

P4 Las sesiones de Feldenkrais nos da la posibilidad de una mejor percepción, tanto de lo que nos rodea como de nuestro propio cuerpo, de nuestro microambiente. Es increíble sentir que unos movimientos tan sutiles provoquen un efecto total en el cuerpo

I.3 LA VINCULACIÓN CONSCIENTE MENTE CUERPO (2 personas)

P7 Se me hizo pertinente ya que se toma en cuenta el cuerpo en su totalidad, y no solo la cabeza (pensamiento intelectual) por lo cual uno se puede sensibilizar a partir de uno mismo.

P4 (Las sesiones de Feldenkrais nos da la posibilidad) de poder asombrarnos de descubrir estas sensaciones que no son nuevas pero que nunca nos percatamos de ellas

I.4 LA PERCEPCION DE PROCESOS INDIVIDUALES O GRUPALES (4 personas)

P2 Hizo posible una mayor y mejor comprensión de los diversos procesos vividos

P3 Son una forma de introducción a un trabajo donde la relación con el otro debe ser cordial, respetuosa, comprensiva, tolerante y "objetiva".

P4 Le ha dado cohesión al grupo.

P5 Ha sido pertinente y necesario ya que, después de cada sesión, uno empieza con mas ganas y la mente mas abierta. Está la inquietud de compartir experiencias con las demás.

II. 1 PERMITE IDENTIFICARSE COMO PARTE DEL AMBIENTE (4 personas)

P2 Todo es parte del ambiente.

P3 Porque la manera en que percibo mi cuerpo, puedo percibir mi entorno. El sistema organismo (mi persona) es parte del sistema familiar, laboral, social, etc. y todos juntos constituyen el ambiente.

P5 Nosotros formamos parte del ambiente

P7 El cuerpo forma parte del ambiente, interactua con el ambiente. En muchas ocasiones (el cuerpo) es el reflejo externo en que nos encontramos, o somos parte de la historia del ambiente al que estamos expuestas (os).

II. 2 ES UN MEDIO PARA CONOCER CUERPO Y MOVIMIENTO VINCULADO AL AMBIENTE (3 personas)

P3 Por lo tanto, la educación ambiental serian todas las acciones que nos permitan conocer, identificar, modificar, proteger, prevenir daños al el medio ambiente y todos los elementos inherentes.

P5 El hecho de que conozcamos nuestro cuerpo, nuestros movimientos y sentimientos, hace que logremos de alguna manera, conocer nuestro ambiente, en nuestro propio punto de vista

P7 Por lo tanto, la actividad del conocimiento personal del ATM SI tiene mucha relación con la educación ambiental

II. 3 SE RELACIONA CON LOS PROCESOS U OPCIONES DE CAMBIO (4 personas)

P1 Es indirecta. Si influye en la toma de decisiones debido al proceso de los movimientos se mantiene una filosofía que puede aplicarse en las cuestiones ambientales

P3 Si yo quiero cambiar mi entorno, tengo que comenzar analizando mi persona

P4 Nuestro propio cuerpo, tampoco podríamos darnos cuenta de lo que nos rodea, si no aprendemos a tener estima por nuestro cuerpo tampoco lo tendremos por el ambiente. Hay que tener una relación con el medio, saber que en la medida que lo degradamos, nos degradamos a nosotros mismos

P6 Considero que no solamente es pertinente sino muy importante ya que con el método Feldenkrais nos hemos dando cuenta que hay varias formas para poder realizar un movimiento; del mismo modo tenemos que buscar diferentes opciones para resolver los problemas ambientales

III. 1 RECONOCIMIENTO DEL SOMA VIVIDO (3 personas)

P1 Me ha ayudado a reconocer mi cuerpo.

P2 Mayor sensibilidad. Aprendí a poner mas atención a los movimientos que realizo

P5 Por poder conocer mi cuerpo, mi mente, mi respiración.

III. 2 PRÁCTICAR LA TOLERANCIA, ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS, ACEPTANDO LÍMITES (5 personas.)

P1 (Me ha ayudado) a hacer autoconciencia de mis movimientos antes de realizarlos, evitando así lastimarme o perder energía innecesaria.

P2 (Aprendí) ser mas tolerante. (Aprendí) A no exigirme mas del o que puedo dar.

P3 (Aprendí) a analizar cualquier decisión a tomar. P5 Ha hecho que pueda controlarme, ser mas tolerante.

P6 A ser tolerante. A cambiar mi forma de pensar y actuar. Me ha servido mucho en mi vida personal, familiar y en general, he aceptado que tengo límites.

III. 3 PODER RELAJARME 3 personas

P1 (Me ha ayudado) a relajarme. P5 Poder relajarme en cuanto sienta alguna presión.

P6 A (para) relajarme.

9) DISCUSIÓN

De los dos estudios realizados para investigar las resonancias del Método Feldenkrais en la Formación Ambiental Técnica y Valoral, mediante la técnica del análisis del discurso aplicado a las 57 bitácoras grupales(estudio longitudinal) y a las respuestas a la encuesta, proporcionadas por 7 personas (estudio transversal en base a enunciados personales en un "aquí y ahora"), se desprenden conclusiones de dos tipos: unas en el sentido metodológico y otras sobre las propias resonancias.

En el sentido metodológico, aunque el análisis de las bitácoras aportaron datos importantes, y se encontraron correlaciones entre los resultados obtenidos del estudio longitudinal y transversal, consideramos que durante los seminarios semanales, la recuperación de las resonancias de realizar lecciones de ATM en las mismas, tendría que ser mas rigurosa.

Al respecto surgen varias posibilidades: a) Grabar los comentarios que surjan de las personas que participaron, el momento posterior a la lección, en el momento mismo en que se soliciten opiniones. b) Invitar a que las participantes anoten o recuerden los comentarios que les surjan en momentos posteriores a la lección, para compartirlos cuando se reúna el grupo y grabarlas o anotarlas. c) Realizar cada 4 lecciones, un momento de reflexión, invitando a que las participantes a que respondan preguntas abiertas realizadas expreso o que escriban lo que deseen con respecto a si las lecciones de ATM o IF han tenido o no, resonancias en su vida profesional y/o cotidiana. d) Si es posible y la persona lo permite, durante la recuperación de los discursos que la persona diga su nombre, para identificar las características de la persona que hace el comentario oral o escrito. En el momento de reportar resultados, por ética el nombre no aparecerá, sino una clave para poder identificar, en el universo de estudio, las características de la persona en cuanto a edad, ocupación, género, u otro dato que se considere relevante.

En el sentido cualitativo las resonancias principales fueron las siguientes:

Durante el análisis de las bitácoras se observa la dificultad inicial de asociar el ejercicio intelectual dentro del movimiento corporal y al cuerpo-mente (soma) como parte del ambiente. Otra duda que surgió fue el alcance posible de las lecciones de ATM para lograr, la deseada toma de conciencia liberadora (en el sentido de Colette, 1975) o etapa postconvencional (en el sentido de Kohlberg (1992) en la acción proambiental personal y frente al ambiente externo. Esto se fue logrando, gracias a la vinculación de el MF con la Formación Valoral Ambiental desde el Método de la Investigación Acción Participativa. Es decir, que el análisis grupal de nuestra planeación - acción - y reflexión de nuestras propias actividades, el análisis de nuestros conflictos y procesos individuales, grupales y profesionales, nos permitió una visión de conjunto a la vez que personal, de la complejidad que significa un cambio de hábitos y/o de valores ambientales y para la salud.

Nuestro grupo de investigación como cualquier otro, tiene metas, dudas, conflictos, avances, pero se diferencia de otros, en el sentido de su preocupación central. Esta no es sólo la tarea sino de manera paralela, en hacer y sentir de la persona, del grupo mismo (ambiente social) constituido por personas que se necesitan entre sí y que se "embarcan" en una tarea común, que es la formación ambiental valoral y técnica. Para este grupo el reconocimiento de su microambiente o soma, y la diversidad de sus vinculaciones valorales, actitudinales y conductuales frente al macroambiente (social, construido y natural) durante los seminarios fue central.

La relevancia de las ATM y la filosofía valoral implícita, permeó a las participantes a través de las historias de vida, experiencias individuales en los diferentes ámbitos de interacción de los sujetos, el enfrentamiento y análisis de conflictos, la profundización y análisis de conceptos, pertinencia de uso de lenguaje y de enfoques multidisciplinarios en torno a los proyectos de investigación individuales sobre salud y ambiente. Promovió la percepción del si mismo y de la acción del individuo en el ambiente externo para comprender la dificultad de asumir un compromiso voluntario y facilitar el cambio buscando mejorar la calidad de vida individual y colectiva

Contemplando el actuar humano desde un nivel macro "las políticas neoliberales están llevando a capitalizar la naturaleza y el hombre mismo, reduciendo los valores de la vida a su valorización en el mercado. La calidad de vida implica un proceso de reapropiación y autogestión de las condiciones de vida de la población, a través de sus necesidades sentidas y valores subjetivos. Una extrapolación hacia el sujeto implica un proceso de autoconocimiento, construcción y reconstrucción constante en respuesta a nuestras necesidades y valores así como al uso de recursos tanto biológicos como psicológicos para resolverlas. La sostenibilidad en la calidad de vida implica tener una vida de calidad para transmitirla a generaciones futuras y brindarles recursos que les permitan adaptarse a condiciones nuevas" (Leff E., 2000) Nosotros no podemos modificar de manera inmediata las condiciones de nuestro ambiente externo, pero a través del

ATM hemos podido redescubrir las necesidades de nuestro propio cuerpo y el valor de este como unidad biopsicosocial.

Como ejemplo escrito de la dificultad de ver lo obvio (la unicidad mente-cuerpo-ambiente) retomamos una prueba que aporta Cohen (1995). En este momento el lector puede percibir las palabras que esta leyendo pero, en general, tenemos poca conciencia del espacio en blanco que hay dentro de ellas y en su alrededor. Usted como lector, está consciente de las palabras y frases no del espacio entre ellas, aunque no pueden existir una sin la otra. Ambos son la realidad. Este fenómeno ocurre porque nosotros aprendemos a enfocarnos en lo que la sociedad nos enseña como importante; debido a que las palabras son importantes nosotros ignoramos el espacio que hay entre y dentro de ellas aunque sean tan reales como las palabras.

Por ello hemos incluido la práctica de la Educación Somática a través del Método Feldenkrais como elemento innovador. Joly (1995) define a la educación somática como un " campo disciplinario en emergencia que se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido para educarse en tanto que cuerpo vivido. Por lo tanto incluimos en la formación ambiental, el cuerpo total de la persona en formación, tal como es vivido, en continuidad sistémica con su medio ambiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Boutin, G, (1997) "La colecta, el análisis de los datos y la redacción de reporte de investigación". En **La entrevista de investigación cualitativa**. Capítulo 6. Presses de l'Université du Québec (en original 129-146 pp.) Canadá.
- Canter, D. (1988). "Action and place: An existential dialectic" en Canter, M. Kramplen y D. Stea (eds.) **Environmental perspectives**, Aldershot, Avebury
- Cohen M.J. (1995). Well Mind, Well Earth. 97 Environmentally Sensitive Activities for stress Management, Spirit and self Esteem. World Peace University Press.
- Colette H, (1975) Conscientisation: experiences, positions dialectiques et perspectives. Document de travail, Inodep/3, ed. Idoc.France- L'harmattan, Francia, p 130-131.
- DPA (2002) "Preocupa a la OMS la falta de ejercicio físico", **La Jornada**, Sociedad y Justicia, p.38, 6/IV, México.

- Elizalde A., Max-Neef M., Hopenhayn M. (1997) "Desarrollo a Escala Humana Fragmento 1986." en **Eco-Economía y Desarrollo**, Ediciones de la Universidad, Buenos Aires.
- Feldenkrais, M. (1972). Autoconciencia por el movimiento. México. Paidós pág. 12
- Flores A, C., Perez N,O. (1991). "Análisis psicológico-cultural del razonamiento moral de niños y adolescentes mexicanos, un estudio exploratorio" Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM Iztacala, México.
- Joly Y, (1995) "La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el Método Feldenkrais® de Educación Somática" .Publicado en la revista Association Pour La Recherche Qualitative Vol. 12. Invierno. Pág. 87 a 101. Département des Sciences de L'Education, Université du Québec Canadá.
- Kemmis, S., y Mc. Taggart., (1988) Cómo planificar en la investigación - acción. Laertes, Barcelona. Cap. 1.
- Kohlberg, L. (1992) Psicología del desarrollo Moral. Editorial Desclée de Brouwer.
- Montford G. G.,(1987) Educación Recursos y Prioridades, periódico **Excelsior sección metropolitana**, año LXXI, tomo VI, número 25, 771 pag. 1 y 2M, del miércoles 30 de diciembre.
- Pozner, P. Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Argentina. 2000. Consultado en línea: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- Zimmermann, M. (1998). Psicología ambiental y calidad de vida. Colombia. Textos Universitarios.
- Zimmermann, M. (2001). Ecopedagogía para el Nuevo Milenio. Colombia. Textos Universitarios.

Este texto forma parte de la Memoria del



I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional
9 al 13 de junio de 2003, San Luis Potosí, S.L.P., México
Sede: Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Programa y resúmenes disponible en:
<http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/>

I N S T I T U C I O N E S C O N V O C A N T E S Y P A T R O C I N A D O R A S :

Agenda Ambiental de la [UASLP](#); Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable ([Complexus](#)); Programa Institucional de Medio Ambiente de la [Universidad de Guanajuato](#); Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES](#)); Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México ([CESU-UNAM](#)); Secretaría de Educación Pública a través de las Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica ([SEP-SESIC](#)) y de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT); Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales ([SEMARNAT](#)) a través del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable ([CECADESU](#)) y de la [Delegación Federal](#) de la Semarnat en SLP; Secretaría de Ecología y Gestión Ambiental ([SEGAM](#)) del Gobierno del Estado de SLP; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Sistema Regional de Investigación Miguel Hidalgo ([Conacyt-SIGHO](#)); Asociación Nacional de Autoridades Ambientales Estatales (ANAAE); Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica ([CIIDET](#)); Academia Nacional de Educación Ambiental ([ANEA, A.C.](#)); y Comisión de Educación y Comunicación (Mesoamérica) de la Unión Mundial para la Naturaleza ([CEC-UICN](#))