

# Sobre la confluencia Cuerpos, Política, Trabajo, Emoción y Arte en las Intervenciones en el Campo de lo Social. Cartografías del enseñar- aprender e investigar desde la experiencia de nuestro espacio curricular.

**Martin Abraham**

Licenciado en Trabajo Social (UNR)  
Docente Escuela de Trabajo Social (UNR)  
Correo: martineabraham@hotmail.com

**Sabrina Rosana Bernal**

Escuela de Trabajo Social (UNR)  
Correo: sabrinarosanabernal@gmail.com

**Maya Alejandra Fugini**

Licenciada en Trabajo Social (UNR)  
Docente Escuela de Trabajo Social (UNR)  
Correo: mayanafu@hotmail.com

**Silvina Alejandra Boschetti  
Herrero**

Licenciada en Trabajo Social (UNR)  
Docente Escuela de trabajo Social (UNR)  
Correo: silvinaboschetti@hotmail.com

**Facundo Martín Zamarreño**

Estudiante de Trabajo Social (UNR)  
Correo: facundozamarreno@gmail.com

**Jennifer Snipe**

Estudiante de Trabajo Social (UNR)  
Correo: jennysnipe@gmail.com

**Ruth Sosa**

Doctora en Humanidades y Artes (UNR)  
Posdoctorado (CEA-UNC)  
Master en Sociología (UNICAMP-Brasil)  
Licenciada en Trabajo Social (UNR)  
Docente-investigadora Escuela de Trabajo  
Social (UNR)  
Correo: ruthsosaunr@gmail.com

**Sebastián Vera**

Licenciado en Psicología (UNR)  
Correo: yojansebastian@hotmail.com

---

## Resumen

Nuestra comunicación recupera reflexivamente una experiencia piloto que venimos ensayando en el ámbito de formación universitaria en la que propiciamos un espacio pedagógico curricular inscripto en una Asignatura Electiva correspondiente al quinto año de la Licenciatura de Trabajo Social. La misma se configura en torno a la formación de trabajadoras/es que intervienen en el campo de lo social. Apuntamos al registro del conocimiento vivencial, mediante el entrenamiento de los cuerpos y el senti-pensamiento. En esta línea, nuestra apuesta se halla ligada a promover procesos de movilización de actitudes, de auto-cuidado y de cuidado colectivo de trabajadoras/es sociales, a través de expresiones artísticas para las intervenciones en el campo de lo social, desde una perspectiva de género y de derechos humanos. En este artículo recuperamos una cartografía conceptual, categorial y metodológica con aquellas fuentes inspiradoras de nuestra propuesta, asociadas en mayor magnitud, con las técnicas del psicodrama derivada de la Escuela de Pavlovsky. A partir del análisis de un material como son las resonancias, entendidas como un documento elaborado desde la escritura situada; desde el registro corporal y emocional y que fueron escritas tanto por estudiantes como por el equipo docente facilitador, recuperamos algunos registros subjetivos de un proceso que es singular y colectivo en pos de elaborar caminos de continuidad

de procesos pedagógicos en consonancia con estas coordenadas.

Palabras claves: Cuerpos, Política, Intervenciones, Arte

## Abstract

Our communication reflexively recovers a pilot experience that we have been rehearsing in the field of university education in which we promote a curricular pedagogical space inscribed in an Elective Subject corresponding to the fifth year of the Social Work Degree. It is configured around the training of workers who intervene in the social field. Our aim is to register experiential knowledge, through the training of bodies and feel-thought. In this line, our commitment is linked to promoting processes of mobilization of attitudes, self-care and collective care of social workers, through artistic expressions for interventions in the field of social issues, from a perspective of gender and human rights. In this article we recover a conceptual, categorical and methodological cartography with those inspirational sources of our proposal, associated in greater magnitude, with the techniques of psychodrama derived from the Pavlovsky School. From the analysis of a material such as resonances, understood as a document produced from the written script; from the corporal and emotional record, which were written by students as well as by the facilitating teaching team, we recovered some subjective records of a process that is singular and collective in order to elaborate paths of continuity within the pedagogical processes in consonance with these coordinates.

Keywords: Bodies, Politics, Interventions, Art

## Introducción

En este artículo nos desafiamos a recuperar y comunicar algunos trazos que valoramos como más peculiares de una experiencia áulica que, a modo de dispositivo pedagógico curricular y de investigación, impartimos durante dos ciclos lectivos cuatrimestrales (segundos cuatrimestres 2016 y 2017, respectivamente), con encuentros de tres horas semanales destinados a estudiantes de cuarto y quinto año de la formación de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Rosario.

La asignatura es de carácter optativa y lleva el nombre “Cuerpos, Política, Trabajo, Emoción y Arte en las Intervenciones en el Campo de lo Social”. Esta serie de conceptos que la denomina intenta sintetizar eslabones conceptuales que, de alguna manera, configura una cartografía en vistas a construir nuevas coordenadas de problematización y de intervención en el campo de lo social. Trabajamos con un número de veinte estudiantes como máximo con el fin de poder construir grupalidad y confianza y hacer posible un entrenamiento en el cuidado de trabajadorxs que intervienen en el campo de lo social.

Quienes co-coordinamos este espacio curricular hemos transitado por formaciones diversas en el ámbito de la educación superior (grado y posgrado), y también en espacios complementarios -ineludibles- vinculados al arte y a la educación popular (danza, música, teatro del oprimido, psicodrama). De alguna manera, la diversidad cultural, educativa, etaria y sexual son ejes que atraviesan nuestra identidad como grupo de trabajo y de investigación.

Asumimos el encuentro pedagógico como un canal de investigación en tanto ensayamos, en términos de Eduardo Pavlovsky, “*espacios experimentales de búsqueda, de estudio, de creación, de hallazgo de nuevos tipos de solidaridad, de nuevas formas de ser en los grupos, nuevos territorios existenciales a inventar*” (2009:32).

Nos retamos a colocar en tensión lógicas de conocimientos para poder co-construir saberes genuinos al servicio de proyectos de emancipación y de reconocimiento de aquellas identidades devaluadas y

oprimidas en nuestra cultura. De este modo tensionamos saberes y, siendo conscientes de ello, habilitamos la co-construcción y el diálogo. Buscamos un entrenamiento cognitivo-emocional para transitar la tensión que supone los “entres”; las mediaciones, los conflictos.

Vinculamos este dispositivo de formación a temas que nos involucran en nuestro proyecto de investigación. El mismo se dirime en torno al fortalecimiento de las políticas públicas mediante la movilización de actitudes de quienes intervienen en los diversos campos, para transformar las representaciones sociales a favor de la justicia de género y el compromiso con los derechos humanos.

Concebimos el aula como territorio en la cual disputamos sentidos, dialogamos en tensión y ensayamos la pedagogía de los cuerpos para hacer frente a situaciones angustiantes y sufrimientos organizacionales, derivados de las prácticas sociales. Mediante este dispositivo pedagógico y de investigación, habilitamos un espacio de co-construcción del conocimiento cognitivo-vivencial-emocional (en clave de lenguaje y filosofía senti-pensante) a partir de la reflexión y problematización de las prácticas sociales. Asimismo, buscamos promover procesos de movilización de actitudes, a través de expresiones artísticas y reflexivas para problematizar las intervenciones en el campo de lo social, desde una perspectiva de género y de derechos humanos (Sosa, 2016).

Asumimos la perspectiva de género como un prisma posibilitador de visibilización de vínculos de opresión que se hallan interseccionados mediante variados ejes de desigualdad. A su vez, como una categoría potencial de transformación de las relaciones de poder entre identidades sexuales. Proponemos una visión feminista de los derechos humanos vinculando tres niveles de dimensiones de la justicia: económica (redistribución), cultural (reconocimiento) y política (representación) (Fraser, 2009).

Tomamos la noción de “senti-pensamiento” del modo en que lo recupera Eduardo Galeano (2012), como ese lenguaje que dice la verdad, en el sentido de que no disocia la mente del cuerpo ni la emoción de la razón. Con esto expresamos que no existe “la verdad” sino que la verdad supone una construcción situada; vinculada a los afectos y

al modo como cada cual se deja afectar con relación al contexto, y a otrxs. El senti-pensamiento así concebido, combate la disociación tan corriente entre “razón” y “emoción”. Disociación que mutila el conocimiento negándole su dimensión afectiva y política. Esta noción nos permite recuperar los aspectos cognitivos y emocionales como indisolubles. Aristas imbricadas e indispensables para que el conocimiento esté vinculado a la dignidad e integridad humana.

En esta dirección, la base pedagógica de los procesos educativos que proponemos se halla vinculada con una metodología vivencial participativa posibilitada por la intercalación de ejercicios introspectivos con trabajos en grupos. Entendemos que transitar por estos andariveles posibilita el agenciamiento de procesos tensionales de lo singular y lo colectivo. Esta metodología permite el desarrollo de procesos de formación a nivel cognitivo-emocional con ejercicios que derivan del aprendizaje significativo, en el que lxs participantes reflexionan colectivamente. El aprendizaje significativo integra conocimientos teóricos y conocimientos emocionales dando lugar a la movilización de actitudes frente a situaciones tensionales que nos interpelan.

## La ¿dialéctica? cuerpo del conocimiento- conocimiento del cuerpo

Nuestro desafío transita por algunas preguntas: ¿Cómo crear nuevas metáforas y otras cartografías que nos posibiliten formas diversas de vivir y habitar nuestra corporalidad en los espacios de intervención? ¿Cómo desentrañar desde el cuerpo los “entres”, es decir, las dimensiones tensionales como dimensiones de potencia, de movimiento, de humanización? ¿Cómo enseñar y aprender a habitar cartografías de lo tensional y de lo conflictivo sin que ello nos sumerja en procesos angustiantes de frustración y de encerrona en los diversos campos de intervención?

Inspirada por el filósofo Baruch Spinoza, Denise Najnamovich (2009) sugiere que un primer paso para cartografiar de un modo

no disociativo es abrirnos a la multidimensionalidad de nuestra experiencia corporal y comprender su relación con los discursos sobre el cuerpo. Es preciso darnos cuenta de que los relatos son parte de nuestra vivencia corporal. Es decir, participan de su configuración, pero no la agotan, ni tampoco la re-presentan. Es por ello por lo que las dimensiones de la corporalidad no son “partes” del cuerpo, sino modos de focalizar la experiencia que tenemos como seres corpóreos. Esa experiencia nos afecta integralmente, aunque pueden visibilizarse sus efectos de acuerdo con una multiplicidad de criterios.

En esta línea, Gilles Deleuze (1984) nos propone otra ética y estética del conocimiento que coloca a la crítica por andariveles que transitan por el “hacer existir”. De modo que, para poder crear nuevas cartografías, en principio, hemos de darnos cuenta que nuestro conocimiento del mundo no es un reflejo de la realidad sino que expresa apenas una mirada entre una inmensa variedad de modos de dar sentido a lo que vivimos. Desde esta ética y estética epistemológica la cultura, lejos de ser la producción de un espíritu incorpóreo, es el cultivo colectivo de algunas de las capacidades y habilidades que una comunidad, grupo, tribu, pueblo realiza en su vivir (Najanamovich, 2009).

Asumimos que aquello que hacemos, lo hacemos desde un cuerpo que es marcado por nuestra cultura y al interior de ella, por las condiciones de género e identidad sexual, por la de etnia, la raza, entre otras dimensiones que se interconjugan e interpenetran.

Nos interrogamos acerca de cuál es el sentido de entrenar emocional y políticamente el cuerpo en un programa de formación académica de trabajadorxs sociales. ¿Qué posibilidades ofrece el arte, la literatura y todo un espectro de recursos estéticos para la formación de trabajadorxs que intervienen en el campo de lo social? ¿Cómo ofrecer entrenamiento en las capacidades para poder entrar y salir de ciertos estereotipos en la “enseñanza universitaria” y en las prácticas y modelos de desempeño profesional que se hallan anquilosados en los procesos de formación académica? ¿Qué significa ser trabajadorxs en lo social y como correlato trabajadorxs de la cultura? ¿Cómo promover y fortalecer procesos para el autocuidado y para el cuidado

colectivo en la actuación profesional? ¿Qué potenciales en clave de resistencia genera el arte para contrarrestar los sufrimientos laborales de trabajadorxs del campo social? ¿Qué canales nos posibilita un prisma feminista y de Derechos Humanos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educadorxs y educandxs? En definitiva, nos preguntamos fundamentalmente ¿qué puede un cuerpo?

Es importante hacer notorio que es un camino en construcción y trabajo entender esta nueva metáfora. Se trata de un desafío mayúsculo que lleva implícita la posibilidad de expandir nuestro pensamiento y potenciar nuestra vida. Como sugiere Najnamovich (2009) los límites de nuestro cuerpo son los de nuestra potencia. Ampliar nuestras cartografías es un modo de extender nuestras fronteras, de incorporar nuevas formas de afectar y ser afectadxs que nos permitirán hacer más intensa y grata la relación con el mundo al que pertenecemos; ese mundo que vamos transformando pero que también nos transforma y nos construye como sujetxs.

## Situar el conocimiento; posicionarnos en nuestras intervenciones

Las líneas de nuestras reflexiones tienen como coordenadas los “cuerpos situados”, la “escritura situada”, los “conocimientos situados”, las “intervenciones situadas” que, de algún modo, los concebimos como movimientos tensionales y también decoloniales del *enseñar* y *aprender* en las Ciencias Sociales y en el Trabajo Social, del *investigar* y también acerca del *intervenir* en el campo de lo social.

Nuestra pregunta nodal es ¿cómo resistir frente a los actuales procesos de subjetivación del capitalismo como modo de producción material y como modo de reproducción ético-simbólico-político-cultural? ¿Cómo generar un contrapoder frente a un capitalismo que formatea y coloniza cuerpos-mentes-deseos-necesidades-sueños y utopías?

Asumiendo este contexto sociopolítico del capitalismo contemporáneo, nos atrevemos a proponer un canal de producción de subjetivi-

vidad a partir de una cultura del cuidado grupal y colectivo con un horizonte de respeto a las singularidades. Para ello, nos inscribimos en un proceso en el que intentamos hacer confluir los “conocimientos situados” (Haraway, 1995) y la “comprensión dialógica” (Bajtín, 1982).

Desde esta lógica pedagógica y de investigación entendemos que existe una línea delgada de demarcación entre “comprender” e “intervenir” (Keller & Longino, 1994). Esta línea nos posibilita ver modos posibles de intervenir en el campo de lo social.

Nuestro dispositivo es trabajado como un canal pedagógico y también como un cauce de investigación desde los cuerpos situados. De modo que practicamos un constante ejercicio de indagación acerca de los movimientos de nuestros cuerpos y su enlace íntimo con lo que pensamos, sentimos y decimos. Hacer coincidir pensamiento, sentimiento, vivencia y habla es el horizonte que confiere movimiento a la pedagogía de los cuerpos situados. Esta condición habla de que el cuerpo es político y también alude a la responsabilidad política por nuestras prácticas.

Denise Najnamovich (2009) apuntará que más que preguntarse qué ES un cuerpo, se trata de indagar qué PUEDE un cuerpo. De modo que esta forma de interrogarnos nos orienta a concebir la corporalidad como un proceso activo y situado en lugar de presentarnos como una imagen arquetípica, fija y estática. Somos seres en movimiento; en construcción; vinculadxs a un contexto singular-emotivo y sociopolítico; de manera que nuestra subjetividad se configura con relación a otrxs y en vinculación a un contexto mutante.

Es por ello por lo que, de algún modo, intentamos un vínculo casi indisoluble entre comprender e intervenir. Es indudable que el feminismo viene mostrando una singular capacidad para reconfigurar visiones y abrir nuevas perspectivas teóricas, así como el despliegue de herramientas a partir de las cuales comprender e intervenir. Una de las contribuciones más vitales del feminismo al objetivismo científico fue “situarlo”, es decir, desentrañar la operación ideológica que supone esgrimir la noción de objetividad en la ciencia. Así, la concepción de los conocimientos situados produce una resemantización

del moderno concepto de “objetividad” en tanto lo “honestiza”, le da carácter situado-parcial inherente a todo conocimiento.

Quienes acompañamos esta opción teórico-metodológica asumimos que situar el conocimiento supone recuperar la ciencia como afecto y como *poiesis* estética (Kristeva, 2004).

Para Donna Haraway (1995) situar el conocimiento implica reconocer los posicionamientos múltiples de quien conoce en tanto cada quien se encuentra en una compleja trama de posiciones, identidades y puntos de vistas múltiples, inestables, incluso contradictorios y cargados de relaciones de poder. De este modo, los cuerpos visibilizan las diferencias en las relaciones de poder. Valen estas coordenadas para los procesos interactivos de intervención en el campo de lo social.

Como mujer y desde su cuerpo Donna Haraway (1995) argumenta que las mujeres somos las que tenemos cuerpo, las marcadas, las que construimos desde una posición no objetiva e interesada, de forma que se nos prohíbe (no) tener un cuerpo, de análoga manera que se nos inhabilita para poseer un punto de vista o un prejuicio en cualquier discusión. En esta línea, las mujeres no podemos conocer “objetivamente” porque tenemos cuerpo y es por esa razón que conocemos desde nuestra sesgada y parcial subjetividad. En cambio, el conocimiento “objetivo”, (vale decir, “científico”, “confiable”) que *ellos* postulan es un conocimiento sin cuerpo, desencarnado, sin tiempo ni espacio. Esta es una condición indispensable que confluye con otros movimientos de indagación en la que la co-construcción de conocimientos permita con-formar mundos menos organizados en torno a ejes de dominación y de desigualdades estructurales (Haraway, 1995).

En esta línea, la resistencia y lucha han de canalizarse hacia una meta deseada. Para alcanzarla, es necesario en primer lugar *dejarse afectar*. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, afectar en su significación más amplia es “*producir alteración o mudanza en algo*”. A propósito de ello Najmanovich dirá que una materia afectiva es aquella capaz de afectar y ser afectada. De modo que lo que nos afecta nos con-mueve, nos cambia, nos transforma, a veces muy sutilmente, en ocasiones, dramáticamente.

Por otra parte, para Ulloa (2011), *ser afecto* supone desplegar la propia práctica en campos que presentan condiciones adversas, para encontrar en las situaciones límites la posibilidad de abrir y construir lo *inédito viable*. En segundo lugar, esa manera de estar afectado remite a estar involucrado e incluso contagiado, pasando de la queja a la protesta y desde ahí, generar teoría revolucionaria con sus correspondientes rupturas epistemológicas. En tercer lugar, dejarse afectar implica una mixtura de torcer y tejer en el vacío a partir de los marcos legales. Sin embargo, si las normas son insuficientes para resolver un obstáculo o para destrabar una situación, es legítimo transgredir en un contexto de cuidado y de debate crítico entre quienes son responsables de ese campo, cualquiera sea su jerarquía (Ulloa, 2011; Vera, 2017).

Entonces, la apuesta es hacia una ética del cuidado (Fígari, 2010). En palabras de Sebastián Vera, “el cuerpo habilita una dimensión estética y convoca a la ética del cuidado y la *ternura*. Es en el cuerpo que el movimiento de una mano puede transformarse en un golpe o una caricia, el que da brillo a la mirada enamorada o indignada, el que hace del movimiento un gesto; gestos que no tienen sentido si no es en relación con el otro” (2017:35).

### Algunos dispositivos en el proceso de enseñar-aprender-investigar: cartografía técnica y conceptual

Como hemos señalado, en el despliegue del espacio pedagógico-curricular buscamos destrabar procesos que generan sufrimientos, frustraciones, angustias, problematizaciones, interpelaciones en las prácticas sociales. Para ello nos empeñamos en facilitar herramientas a lxs estudiantes para la co-coordinación de grupos con técnicas dramáticas y lúdicas con miras a favorecer modos de intervención en lo social posibilitadores de procesos creativos, decoloniales y dialógicos.

A continuación, desplegamos una cartografía conceptual acerca de los pasajes que abordamos en nuestro dispositivo pedagógico e indagativo. Estos conceptos designan momentos (no etapas) y también

herramientas que se utilizan, eventualmente, para el despliegue del dispositivo. Cada encuentro es único y singular. Cada instancia en el aula es planificada por el equipo de trabajo, de modo que se intenta garantizar un cierto equilibrio entre componentes artísticos, cognitivos, emocionales, técnicos, grupales, singulares.

Un instrumento potencial de producción teórico-cognitivo-vivencial es la *resonancia*. La misma es una invitación a poner palabras como conceptos poéticos a esa vibración de lo vivenciado. Castelli los denomina *bioconceptos*, en tanto se tejen palabras agenciadas en los cuerpos singulares y llevadas a los contornos, a territorios, para poder ser agenciados en un mapa grupal (Castelli, 2013). La resonancia, como una herramienta teórico-metodológica de investigación-acción-participativa, nos ha posibilitado atender los registros subjetivos y el alcance múltiple de cada encuentro en el proceso pedagógico de entrenamiento de los cuerpos. La misma es un documento escrito desde la intimidad y condensa implicación-sentipensamiento-conocimiento-arte. De alguna manera, la resonancia indica algo del registro del cómo nos dejamos afectar en cada propuesta de encuentro cuerpo a cuerpo. La resonancia aloja una narrativa; material fundamental para que una investigación sea acción y participación rompiendo la lógica binaria investigadorx/investigadx.

Es una forma expresada por el pensamiento sensible en tanto comprendemos que el pensamiento se produce porque hay un cuerpo afectado. Y es por ello que la resonancia es una escritura situada. Un abono ineludible para recuperar las implicancias de los conocimientos situados en tanto tópicos de una epistemología del “hacer existir”. Esto es, versiones parciales de una realidad que de alguna manera confieren “objetividad” al conocimiento (objetividad parcial). La resonancia, en términos metodológicos, condensa la confluencia entre narrativas y conocimientos situados.

La propuesta narrativa, fundada en la epistemología feminista de los “conocimientos situados” (Haraway, 1995), posibilita asumir el papel activo de quienes participan, y a la vez, muestra la colaboración metodológica que es necesaria para la producción de conocimiento. La misma coloca como relieve la producción de conoci-

miento como una actividad social y enfatiza aquellas dimensiones del abordaje narrativo que pueden ser concebidos como herramientas de investigación-acción. De alguna manera, la narrativa coloca en escena a la subjetividad; la cual es encarnada y agenciada en un contexto histórico y cultural determinado. De modo que, en la narración de cada sujetx, hay implicada una narración experienciada. Esta herramienta ofrece una luz a ciertos aspectos complejos y que son velados de forma recurrente sobre las relaciones de poder que constituyen las identidades generizadas y a su vez permite distanciarse de posiciones reduccionistas y esencialistas. Es por ello por lo que se asienta sobre la base de la experiencia encarnada y la visión situada (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2015).

Las narrativas representan un recurso semiótico relevante en tanto vienen posibilitando la reflexión sobre los métodos de investigación, la visibilización de procesos activistas, vienen desentrañando mecanismos de micro-violencia naturalizadas, ha complejizado la comprensión de las masculinidades y femineidades en el contexto académico-educativo y ha ofrecido testimonios críticos en la lucha por transformar esquemas de género coercitivos y excluyentes con respecto a las identidades de género que no son hetero-normativas (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2015).

Vinculado a la resonancia, abordamos con la problematización de las intervenciones lo que en psicodrama se denomina “multiplicación dramática”, lo cual implica una conexión singular con determinado rasgo, gesto, postura corporal, sonido o palabra producidos en una dramatización. Se trata de las afectaciones o ecos que una escena genera en los integrantes del grupo y a través de los cuales pueden surgir nuevas escenas (Multiplicación Dramática)” (Ficha Centro Psicodrama Grupal Rosario, 2012).

Transcribimos, acompañando el desarrollo conceptual, algunos breves fragmentos de resonancias elaboradas por lxs estudiantes durante el cursado del seminario electivo:

“Resonar. Me suena a recordar, relacionar, vibrar, historizar, proyectar. Y fue todo eso lo que el espacio del Seminario me regaló”.

“Resonar, resuena, resonando, resonancia, re-sonar, sonar mucho, sonar fuerte, vibrar, temblar, bailar, moverse, movimiento, duda, incertidumbre, algo que devalar. Resonando resuenan, radiantes risas rojizas rimbombantes. Resuena, interrumpe, pregunta, genera, envuelve, atrapa”.

Cada participante puede “resonar” con algún fragmento o trazo de la escena lo cual pone en juego una multiplicidad de resonancias grupales no sujeta a estructuras prefijadas. No tiene que ver con la comprensión significativa de lo dramatizado sino más bien con la posibilidad de dejarse impregnar y atravesar por las intensidades que circulan en escena” (Ficha Centro Psicodrama Grupal Rosario, 2012).

El *caldeamiento* es el momento inicial del encuentro que apunta a la generación de confianza grupal. Se apela a recursos lúdicos en los que el juego atraviesa cuerpos subjetivados, buscando una nueva disposición corporal y espacial, conformándose además como trabajo preparatorio para las futuras escenas. El clima lúdico despliega intensidades, texturas, sensaciones, expresiones diversas que prescinden de la centralidad de la palabra. Esta instancia se destina como un modo de instituir la presencia de los cuerpos en el espacio, privilegia lo no discursivo, lo imaginario. Es por ello por lo que se constituye como un momento en el que prevalecen los cuerpos con sus intensidades, sus ritmos y velocidades. De esta manera, los cuerpos toman contacto con diferentes registros sensibles, desestructurando los modos socialmente instituidos en que el cuerpo se pone en juego en lo cotidiano. En este espacio apostamos a los caldeamientos tendientes a la producción de escenas grupales. Por lo general se orientan hacia una conexión entre los miembros del grupo y en donde las consignas están más conducidas hacia “el afuera”. De todos modos, los caldeamientos que apunten a escenas grupales también pueden incluir momentos introspectivos (Ficha Centro Psicodrama Grupal Rosario, 2012).

“...el clima que allí se vivía era extraño hasta parecía familiar... arriba, nunca vamos a dejar de caminar, frase que no me simpatizó, pero me termino con-

venciendo de que las caminatas nunca son negativas, hay que poner el cuerpo a andar, para liberar, para sacar”.

“...primeramente me generó una resistencia, hoy, con el tiempo fui dando lugar a dejarme llevar, a exteriorizar mi ritmo de vida, a repensarlo”.

El *juego* tiene un lugar importante dentro del caldeamiento y del dispositivo enseñar-aprender-investigar. Desde ese lugar se construye un otro lenguaje, como un eje central en la Educación Popular que desafía a la apertura de lo no verbal, de lo gestual, lo corporal, lo escénico. “Un lenguaje cargado de deseo, capaz de despertar energías y potencialidades y de comprometerlas en los procesos de transformación. El lenguaje entendido como resonancia” (Rebellato, 1998:93).

“Celebro el juego, siempre, es habilitador de mil posibilidades, celebro la propuesta de que escribamos resonancias, desde la primera clase hago el ejercicio de detenerme a pensar ¿Qué me pasa en el cuerpo, que le pasa a mi cuerpo ante determinada situación?”.

“En forma de inodoro, de ducha, en cámara lenta, rápidamente, en forma de espejo, fuimos apostando al juego para conocernos y generar un piso de confianza... ¿Cómo no me va a resonar esto? ¿Cómo encaja este espacio en un ámbito de formación?”.

Las *escenas grupales* con las que trabajamos en este dispositivo están vinculadas con esas escenas inquietantes o escenas temidas. La emergencia de escenas que provocan ciertos malestares, tensiones y conflictos que comparten grupalmente son la materia prima pedagógica para acercarse al estudio de la intervención en el campo de lo social.

Tras la instancia del caldeamiento, se propone al grupo que se subdivide (subgrupos) y armen una escena grupal a partir de lo que fueron vivenciando durante el encuentro evocando alguna escena inquietante vivida y que necesita ser revisitada. La escena grupal no requiere ser demasiado trabajada. Para darle mayor lugar a la produc-

ción espontánea, sólo es necesario acordar sobre el tema de la escena, los roles, y la secuencia de acciones a dramatizar.

“Nos reuníamos en grupos y contábamos experiencias de los centros de prácticas, entre ellas elegíamos una para representar en un escenario imaginario, las herramientas con las que contábamos no eran más que nuestros cuerpos y los objetos que pudieran estar allí. Se reflejaban en escena distintos sentimientos, dudas, temores, imaginarios sociales instalados, decepciones, malestares, deseos”.

Durante el despliegue de la escena grupal, la coordinación realiza intervenciones si lo considera necesario. Se suele dar la consigna para que el resto de lxs integrantes del grupo le pongan “títulos” posibles a la escena, a partir de las resonancias singulares que produjo la misma.

Se dramatizan las escenas grupales consensuadas. La coordinación puede invitar luego a un espacio *de multiplicación dramática* sobre las escenas, habilitando así, la resonancia en términos de multiplicidad de sentidos que puede desplegar una escena y se realiza desde la puesta del cuerpo.

“Varios momentos fueron los que resonaron en las interpretaciones de figuras dramatizadas por cuerpos quietos, en movimientos y ‘hasta mudos al estilo Chaplin’, también se usó la voz y hasta hubo un escenario imaginario. Intentábamos canalizar esos hechos cotidianos que le suceden a un estudiante de Trabajo Social”.

La *multiplicidad* se refiere a un modo de pensar la producción grupal. El trabajo psicodramático pone en escena diferentes semióticas: gestos, palabras, sonidos, silencios, vibraciones, distancias, lentitudes y aceleraciones sin jerarquizar unos sobre otros. Esta multiplicidad de registros sensibles producirá en el recorrido del acontecer grupal conexiones y composiciones singulares. En un grupo, siempre estamos entrando y saliendo de multiplicidades, no existe desde esta perspectiva referencia alguna a Lo Uno o Lo Múltiple, sino que nos

encontramos con multiplicidades al comienzo, en medio de y también al final. La lectura sobre lo grupal va a ser siempre el trazado singular de una cartografía, de un itinerario, entre muchos posibles. Por otra parte, no hay ningún sistema de signos que de por sí pueda dar cuenta de la complejidad que implica la producción de un grupo, el régimen significativo es uno más entre tantos otros (Ficha Centro Psicodrama Grupal Rosario, 2012).

Por otro lado, los **modos frecuentes de intervención** desde la coordinación son muy bien apuntados por el Centro de Psicodrama Grupal Rosario (2012). Uno de ellos es *congelar* y remite a invitar a detener una escena o juego dramático. De esa forma se toma una “fotografía viva” de un momento grupal para luego seguir desplegando la dramatización en diferentes direcciones posibles. Aporta un cuadro de situación del grupo, a veces inmerso en la velocidad de las intensidades y afectaciones. Facilita el registro de la experiencia sensible. Al detener la acción o congelar, en general se pide a cada miembro del grupo un **soliloquio**, una palabra que exprese la sensación que están experimentando en ese momento.

De alguna manera, el *soliloquio* es como subirles el volumen a los pensamientos, apuntando al despliegue de aquellos elementos no puestos en juego en el transcurso de la escena. Implica un “corte” mediante el cual se les pide a quienes integran el grupo un cambio de registro, es decir de una situación vivencial en donde prima la experiencia sensible, a un momento en el que prima es el registro discursivo de la palabra, “poner en palabras una sensación, sentimiento, afectación, intensidad”. En tanto facilita el registro de la experiencia sensible, a la coordinación le permite además percibir más claramente “por dónde anda el grupo” en determinado momento.

Otro recurso para combinar modos de intervención es la *musicación* que contribuye a demarcar un encuadre de una determinada actividad, propiciar un clima particular, primar el registro sonoro para el despliegue de movimientos lúdicos, componer con otros, construir máquinas, propiciar encuentros, entre otros.

La música puede ser usada en la escena para que el público pueda desde su resonancia leer el clima que se está desplegando desde

un registro diferente a la palabra. Privilegiamos en esta instancia la confluencia entre la música y la poesía ya que ambas suelen estar íntimamente entrelazadas. La música obra en el sonido y el silencio; la poesía se pone en juego en la palabra. Sin embargo, las palabras también conllevan sonido y silencio. La música también conlleva significado por sí misma, igual que las palabras. De este modo, la música y la poesía se funden en una íntima vinculación.

“Me resonó entrar por primera vez a un aula y encontrarla con colores, con imágenes, con música, con alegría... encontrarme con compañeros y compañeras de otros años, que no conocía, que no había nunca tratado”.

“Encontrarnos en un espacio distinto, sentarnos en ronda, sentarnos en el piso del salón, quedarme en patas y que nadie me mire mal”.

*El acontecimiento* es un concepto derivado de Deleuze y refiere a un modo singular de entender la problemática del tiempo, el espacio y las relaciones en las producciones grupales en Psicodrama. Está ligado a la creación de nuevos espacios-tiempos a partir del trabajo vivencial, en el que nuestras coordenadas témporo-espaciales se ven transformadas por las intensidades, afectaciones y velocidades puestas en juego en el transcurso de la experimentación. La multiplicidad intensiva del cuerpo a cuerpo en psicodrama provoca en muchas ocasiones el trastrocamiento de nuestra -habitual- percepción del tiempo en términos cronológicos, es decir, entendido como pasado, presente y futuro. Los juegos dramáticos involucran un tiempo intensivo, en el cual el registro de la temporalidad no se asimila al reglado movimiento de las agujas del reloj, sino al encuentro —como capacidad de afectar y dejarse afectar— de los cuerpos en un espacio también metamorfoseado. Porque nuestra vivencia de lo espacial adquiere nuevas características a partir de la experiencia de una temporalidad intensiva, ya no se trata de un espacio de orden fenoménico, como un conjunto de percepciones organizadas (Bachelard, 2010), sino de un espacio no-representativo o “pre-extensivo”, que opera a partir de conexiones, vecindades y contagios.

Así, el acontecimiento siempre implica una noción de tiempo como devenir, como cambios de estados intensivos. Sólo se puede enunciar una vez que ha sucedido, es imprevisto y no cabe en el saber, sino en el suceder y en el devenir. Lo imprevisto que caracteriza al acontecimiento, no se halla inscripto, no es del orden de la representación, sino de lo que se presenta -como línea de fuga- y que hasta el momento era desconocido o impensable. En la experiencia psicodramática esto se puede vincular con la posibilidad de ensayar otros modos de relacionarnos con otros y de habitar el mundo, ya que a través de los acontecimientos es posible la construcción de nuevas composiciones o nuevos territorios existenciales (Ficha Centro Psicodrama Grupal Rosario, 2012).

“Me llevo la idea de que el Seminario busca poner el cuerpo en la intervención para no burocratizarnos, para que las instituciones no nos “chupen”, que seamos resistencia, instituyente y no instituido. Pero ¿qué cuerpo ponemos en la intervención? Un cuerpo político, posicionado políticamente en defensa de los derechos humanos. Eso pienso yo”.

“Tengo la imagen de esos niños en las escuelas, en el centro de práctica y veo cuerpos inmovilizados, cuerpos quietos y angustiados, cuerpos atravesados por la disciplina y, a la vez, por el odio y la bronca que le genera ella misma. En nuestro trabajo cotidiano, no podemos sólo pensar, esto no es garantía de que nuestra intervención aporte algo a esos sujetos”.

### **Notas finales para nuevos/otros comienzos**

Ha sido enorme el desafío que sorteamos en la generación de este dispositivo curricular, en clave corporal, artística, cognitiva y emocional, lo que permitió re-elaborar los malestares, necesidades y deseos suscitados en las prácticas sociales, en un intento incesante de dar lugar hacia alternativas vitales frente a situaciones problemáticas y angustiantes.

Nuestra propuesta de formación se planteó dos dimensiones que se retroalimentan entre sí: una *dimensión cognitiva*, en tanto abordamos ejes conceptuales, recursos literarios, fundamentos técnicos ligados a procesos singulares y colectivos; y una *dimensión emocional*; en la que tomamos contacto con las experiencias singulares y colectivas ante las situaciones de injusticia y las dificultades subjetivas para la transformación, movilizandoo actitudes y representaciones sociales que se imprimen en el cuerpo, tanto de nuestra historia personal como colectiva.

A partir de una sistematización de las resonancias, como el principal documento escrito en clave de narrativa de quienes transitaron por espacio pedagógico e investigativo, hemos recabado algunos hallazgos significativos que trazamos a continuación.

El concepto de lenguaje que nos inspira es la construcción colectiva de significados que vamos armando en el grupo a partir de las distintas narrativas. A grandes rasgos, la narrativa puede entenderse como un texto -escrito o hablado- que involucra una trama en la que diferentes acontecimientos y sujetos son interconectados. Las narrativas implican cadenas temporales de acontecimientos o acciones interrelacionados, llevadas a cabo por personajes. No son simples fotografías instantáneas, sino que requieren secuenciación y argumento. Al narrar, la persona busca darle forma al espacio y al tiempo, generar dispositivos de cohesión que le permiten hilar la acción; las narrativas crean tramas y dramas y, al hacerlo, generan sentido sobre la experiencia de los/as narradores/as, de las situaciones sociales y de la historia (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014).

La reflexión colectiva que vamos produciendo se va convirtiendo para cada uno en propuestas de formas de vinculación, basados en aquellos acontecimientos en los que reconocemos que pudimos acompañarnos, caminar juntos, donde las relaciones se convirtieron en potenciales zonas corpóreas de agenciamiento.

Más que conclusiones, hay nuevas preguntas. Nos interrogamos acerca de las transformaciones de género a partir de las luchas de los movimientos sociales en sus reivindicaciones en materia de igualdad a través de la interpelación al patriarcado. Intentamos desentrañar

las raíces de la subordinación de género y postular propuestas pedagógicas para alcanzar paridad.

Reflexionamos acerca del campo de la investigación aplicada en el sentido de llevar los emergentes de la investigación a la arena pública, al ámbito de discusión de las políticas públicas y al diseño de estrategias de intervención social. Asimismo, problematizamos este dispositivo como un canal potencial para abordar malestares, tensiones y sufrimientos en los procesos laborales vinculados a las intervenciones en el campo de lo social.

Por otra parte, recuperamos una experiencia pedagógica de formación y de investigación-acción-participativa desde el enfoque de una epistemología vivencial en el contexto de la vida cotidiana, en la apuesta de una reflexividad crítica destacando la importancia que tienen estos procesos en las transformaciones en las relaciones de género y en el camino hacia la igualdad y en el diseño de estrategias de intervención en la prevención de la violencia de género desde el campo de la pedagogía cognitiva-emocional. Asumimos que el campo de la investigación co-constructiva constituye un camino fructífero y enriquecedor para transitar juntxs en la búsqueda de nuevos horizontes desde el campo de la sociología reflexiva y desde el Trabajo Social.

Hay algunas líneas básicas que recuperamos de este dispositivo curricular electivo. El papel de los nuevos movimientos sociales de mujeres, acompañando a los feminismos integradores, en la construcción colectiva de nuevas epistemologías decoloniales, despatriarcales y críticas de las teorías sociales hegemónicas. La articulación entre el pensamiento macro y micro, que descubren a la cotidianeidad como los conocimientos situados que nos permite descubrir nuevos significados y significantes desde la corporalidad. Y, finalmente, la reflexión grupal como herramienta narrativa para dar cuenta de nosotrxs mismxs en el camino de formulación de nuestras propias voces, desde el Sur, desde los sujetos silenciados y auto-silenciados (Schmukler y Murguía, 2018)

En esa dimensión micro-sociológica antes mencionada, se consiguen hallazgos interesantes en las masculinidades mediante el tránsito de este espacio. Trabajar sobre cómo las masculinidades vivencian

su cuerpo, su sensibilidad, su conocimiento, su auto-conocimiento es una forma más de quebrantar sistemas patriarcales imbuidos en cuerpos con sus mandatos restrictivos para con la manifestación de sentimientos en la masculinidad.

“¿Qué tenemos en común los hombres? Nunca me pensé junto a otros hombres en tanto ‘hombre’”.

En los cuerpos también se reflejan los procesos de opresión hacia las mujeres, la disparidad de género, las imposiciones hétero-normativas dominantes, la lucha de clases y las múltiples desigualdades propias del sistema capitalista. En términos de Diana Maffia, “El cuerpo vivido sedimenta nuestras experiencias, es un cuerpo con historia que nos da una perspectiva siempre biográfica en el encuentro con otros cuerpos [...] Es el cuerpo donde cada sensibilidad, cada cicatriz, cada estría, cada localización física de las emociones, cada sensibilidad erógena, diseña un mapa totalmente personal que sedimenta como historia” (2009:5).

A partir del análisis de un material como son las resonancias, entendidas como un documento elaborado desde la escritura situada; desde el registro corporal y emocional, trazamos algunas líneas de reflexión para poder elaborar caminos de continuidad de procesos pedagógicos en consonancia con estas coordenadas.

Asumimos las emociones desde un registro subjetivo implicado con las irreverencias y las insumisiones, y es por ello por lo que la dimensión emocional supone un acto político. La apuesta por los conocimientos situados supone responsabilidad política en nuestras prácticas.

En esta dirección, un hallazgo importante en este proceso de investigación-acción-participativa, es aquello que Ulloa (2012) refiere a la “resonancia íntima”, y que es derivada de los diferentes dispositivos institucionales que generan una “intimidación resonante”. De modo que hacer retroceder la intimidación, que tantas veces acompaña la confrontación de ideas, habilita un lugar que pasará a ser ocupado por la intimidad resonante. Y es a partir de esta situación

que aquello que alguien dice resuena en el otro/la otra en coincidencia o en disidencia, lo que concomitantemente supone reciprocidad entre quien habla y quien escucha. El autor señala que la coincidencia, favorece el eco necesario para consolidar esta resonancia, en el marco que transcurre el debate de ideas. No obstante, es la disidencia la que enriquece el debate, siempre que no ocurra un exceso de intimidación de posicionamiento sostenido. En este sentido, la resonancia íntima constituye en sí misma un proceder crítico/clínico en tanto se trata de aprender aun con el costo de desdecirse de lo afirmado precedentemente (Ulloa, 2012).

Hemos configurado, en términos de Pampa Arán (2016), una cronotopía cultural, en tanto acontecimientos como sujetos histórico-colectivos en un locus concreto como es la universidad. Un espacio disruptivo mediante enunciados, modos de evaluación social -éticos, estéticos, afectivos- promoviendo semióticas y modos simbólicos de interpretación de nuestras vidas singulares y colectivas.

Bajtín (1982) argumenta un modo especial de conocimiento para las ciencias humanas que él nombra como “interpretación filosófica artística”. Hay algo del orden de lo *arquitectónico* en la forma de concebir el conocimiento. En esta línea, el autor ruso introduce en la actividad cognoscitiva el problema de los valores, de las axiologías y, con ellos, el problema de los afectos y las pasiones.

Contribuir a la formación en términos cognitivos y emocionales, apelando a estos recursos, posibilitó nuevas coordenadas de investigación y de formación en el campo de lo social. En esta línea, entendemos que estos dispositivos pedagógicos son, ineludiblemente, dispositivos de investigación-acción-participativa en el que los conocimientos situados entran en juego para procesos de co-construcción de conocimientos. Conocimientos desde un cuerpo que interpela la dialéctica “cuerpo de conocimiento-conocimiento del cuerpo”.

## Bibliografía

ARAN, P. *La herencia de Bajtín. Reflexiones y migraciones*. Córdoba, UNC/CEA, 2016.

- BACHELARD, G. *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1982.
- BORIA, A. “La comprensión dialógica. Una ética para la teoría feminista”, en Aran P. *La herencia de Bajtin. Reflexiones y migraciones* (pp. 161-172). Córdoba: UNC/CEA, 2016.
- CENTRO PSICODRAMA GRUPAL ROSARIO. Cartografía técnica y conceptual producida por el equipo docente. Rosario. Cortesía de los autores, 2012.
- CASTELLI, F. “La resonancia en psicodrama”, En Revista *Campo Grupal* N° 152 (8-9), Buenos Aires, 2013.
- DELEUZE, G. *Rizoma*. Pre-Textos: Valencia, 1984. Disponible en: <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf> Accesado el 10/6/17.
- DUBATTI, J. “Eduardo Pavlovsky y el teatro micropolítico de la resistencia: de “El Cardenal (2001) a “Variaciones Meyerhold (2005)”. Disponible en: [http://www.bymsrl.com/pv/trabajos/TATO\\_1\\_Dubatti.pdf](http://www.bymsrl.com/pv/trabajos/TATO_1_Dubatti.pdf)
- FÍGARI, C. “Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología”, 2011 Disponible en: [https://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/05/figari\\_conoc-situado.pdf](https://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/05/figari_conoc-situado.pdf)
- FOX KELLER, E. y LONGINO, H. *Feminism & Science*, Oxford: Oxford University Press, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI., 2009.
- GALEANO, E. *Entrevista*. 2011. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY>
- HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1995.
- KESSELMAN, H.; PAVLOSKY, E. y FRYDLEWSKY, L. *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires: Galerna, 2007.
- KRISTEVA, J. *Semiótica 1*. Madrid: Fundamentos, 2004.
- LAZZARATTO, M. *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.
- MAFFIA, D. “Cuerpos, fronteras, muros y patrullas”, en Revista Científica de UCES Vol. XIII N° 2. Buenos Aires, 2009.
- MARTINEZ-GUZMAN, A. y MONTENEGRO, M. “La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo sexo/género. Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125, 2014. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206>

NAJNAMOVICH, D., “El cuerpo del conocimiento, el conocimiento del cuerpo”, en *Cuadernos de Campo* 7: 6-13. Buenos Aires, 2009.

REBELLATO, J. Paulo Freire: “Educación y proyecto ético político de transformación”. En revista *Documentación Social* (REDOS) N° 110 (93-108), Madrid, 1998.

ROLNIK, S. *Entrevista Cartografía sentimental*. 1994 Disponible en: <https://es.scribd.com/document/36798629/Cartografia-sentimental-Suely-Rolnik>

SCHMUKLER, B, MURGUÍA, O. *Nuevos desafíos para alcanzar la igualdad de género en las políticas públicas de México*, México: UNAM, 2018.

SCHMUKLER, B, ALONSO, X. *Democratización familiar en México: Experiencias de un Proyecto de Prevención de Violencia Familiar*, México: Instituto Mora, 2009.

SOSA, R., ABRAHAM, M. y Equipo de Trabajo e Investigación en Movimientos “Cuerpos, Política y ARTivismo social”. Programa de Cátedra Electiva *Cuerpos, Política, Trabajo, Emociones y Arte en las Intervenciones en el Campo de lo Social*. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y RRII. Universidad Nacional de Rosario, 2016

SOSA, R. “Nuevas epistemologías que cartografían desde la dialéctica el cuerpo del conocimiento-el conocimiento del cuerpo. Movimientos decoloniales del enseñar y aprender; y de investigar en las Ciencias Sociales”. *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS*. Montevideo (Uruguay) del 3 al 8 de diciembre de 2017.

SOSA, R. “Dilemas, tensiones e interpelaciones posibilitadas por las epistemologías feministas y decoloniales. Saber y poder en la producción de conocimientos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En: IPAR, E. y TONKONOFF, S. (Eds) *Teoría, Política y Sociedad. Reflexiones críticas desde América Latina*. Buenos Aires. CLACSO, 2018. pp. 749-768

VERA, S. Informe de avance de tesis doctoral. Cortesía del autor. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2017.

ULLOA, F. *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Buenos Aires: Editora Del Zorzal, 2012.

Recepción: 24/04/2018

Aceptación: 25/09/2018

#### 4. Pautas de envío

Se enviará copia digital del trabajo a [catedraparalela@fcpolit.unr.edu.ar](mailto:catedraparalela@fcpolit.unr.edu.ar), constando en el Asunto el título del escrito.

Los datos del o los/as autores/as se anexará en una hoja aparte que incluirá los siguientes datos:

- Nombre y Apellido de los/as autores/as
- Título (grado y/o posgrado)
- Filiación institucional
- Dirección postal
- Correo electrónico

#### 4. Sistema de Arbitraje

Para la aprobación de su publicación, los trabajos serán sometidos a la consideración del Consejo de Redacción y de evaluadores/as externos/as. Se tendrá en cuenta para su aprobación la pertinencia del tema propuesto, la calidad de la publicación, la actualización de la bibliografía y el cumplimiento de normas formales de redacción.

En primer lugar, los artículos serán objeto de una evaluación preliminar por partes del Consejo de Redacción, quien determinará la pertinencia para su publicación. Una vez establecido que el artículo cumple tanto con los requisitos temáticos como formales, será enviado a dos pares académicos externos (*double blind peer review*), quienes determinarán, de manera anónima: a) recomendar la publicación sin modificaciones; b) publicar con sugerencias de re-elaboración; c) no recomendar la publicación. **En caso de discordancia entre los dictámenes, se recurrirá a un tercer arbitraje. Los resultados del proceso de evaluación serán inapelables en todos los casos.**

En caso de ser publicado el artículo, el/los autor/es transfieren todos los derechos de autoría a *Cátedra Paralela*, sin cuyo permiso expreso no podrá reproducirse ninguno de los materiales allí publicados. Asimismo, *Cátedra Paralela* asume los derechos para editar, publicar, reproducir, distribuir copias, preparar trabajos derivados en papel y/o electrónicos e incluir el artículo en índices nacionales e internacionales o bases de datos.

Se solicita a los/as colaboradores/as la entrega de la nota expresa de originalidad y cesión de los derechos de autor/a.

**La Revista *Cátedra Paralela* no se hace responsable por los trabajos no publicados ni se obliga a mantener correspondencia con los/as autores/as.**

## Modelo Nota

---

### Modelo Nota de Autorización Revista Cátedra Paralela

Por la presente autorizo a la *Revista Cátedra Paralela*, a la publicación del artículo de mi autoría \_\_\_\_\_ en el N° \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_, publicación de la Escuela de Trabajo Social de la UNR y el Colegio de profesionales de Trabajo Social de la 2ª Circunscripción de la Provincia de Santa Fe.

Se deja constancia de que no corresponde retribución pecuniaria derivada del derecho de autor.

LUGAR Y FECHA:

FIRMA Y ACLARACIÓN: