



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Pedagogía Gestalt: Aportes de un enfoque humanista
al manejo del conflicto en la educación secundaria

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
RAFAEL LÓPEZ FLORES

Tutora:
Dra. Patricia Mar Velasco
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Miembros del comité tutor:
Dra. Concepción Barrón Tirado (IISUE-UNAM)
Dra. Gabriela de la Cruz Flores (IISUE-UNAM)
Dra. Frida Díaz Barriga Arceo (Facultad de Psicología-UNAM)
Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez (IISUE-UNAM)

Ciudad Universitaria, CD. MX. Marzo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La investigación de esta tesis fue apoyada económicamente, por una beca del CONACYT. Por tal motivo, agradezco al pueblo de México, a la UNAM por la oportunidad que me ofreció al estudiar el doctorado. GRACIAS.

Dedicatoria:

Dedico esta tesis con todo mi amor para **RAFITA** y **MINE**, que son las dos personas más importantes en mi vida, por haberme apoyado de distintas maneras, pero siempre presentes en todo momento. Mi querido hijo, nuestro (Mine y mío), esta tesis es un escalón más en tu vida para que tú puedas mirar más alto que tu padre. Mi amada esposa esta tesis es también parte de nuestros caminos juntos por la vida, puesto que, tanta veces me acompañaste para iniciar, desarrollar y cerrar este trabajo. GRACIAS a los dos.

Agradecimientos:

Honro a mi padre y mi madre por haberme dado la vida, por sus cuidados y por todas sus enseñanzas positivas que llevo en mi vida.

Agradezco todo el apoyo que nos has ofrecido, a mí y a mi familia, mi querido hermano CARLOS. Reconozco los momentos que viví con mis demás hermanos y hermana en nuestra niñez, adolescencia, juventud y adultez. A ellos y a sus familias, les deseo lo mejor.

Agradezco a la Dra. Paty Mar Velasco por su guía, su sabiduría, sus consejos, sus pláticas y su calidez, que llevaré siempre como su alumno pero, sobre todo, como el ser humano que me ha ayudado a ser: GRACIAS.

Agradezco a la Dra. Concepción Barrón, quien fuera mi maestra en la licenciatura en Pedagogía, la Dra. Gabriela De La Cruz, la Dra. Frida Díaz Barriga y al a Dr. Enrique Ruiz-Velasco, por su interés y sus comentarios que fortalecieron esta tesis.

Agradezco al Maestro Francisco Mesa por el interés que siempre tuvo en este trabajo, además por su valioso apoyo en la corrección de estilo de esta tesis.

Índice general

Resumen	01
Introducción	02
Capítulo 1. Pedagogía Gestalt: Un enfoque humanista en el aula	12
1.1 Pedagogía Gestalt	15
1.1.1 El término	16
1.1.2 Definición	18
1.2 Enfoques de la Pedagogía Gestalt	20
1.2.1 Ontológico	23
1.2.1.1 Las cinco dimensiones del ser humano	23
1.2.1.2 Los cinco pilares de la identidad	25
1.2.1.3 El ser humano, el entorno, la autorregulación, el aquí y ahora	31
1.2.2 Epistémico	34
1.2.2.1 Existencialismo y psicología humanista	36
1.2.2.2 Nociones de la Gestalt	36
1.2.3 Filosófico	41
1.2.3.1 ¿Qué tipo de alumno se busca formar?	42
1.2.3.2 ¿Qué tipo de formación se busca en la práctica educativa?	43
1.2.3.3 ¿Qué tipo de aula se desea conformar como campo de aprendizaje?	45
1.2.3.4 ¿Qué tipo de profesor se promueve desde la Pedagogía Gestalt?	48
1.2.3.5 ¿Qué tipo de alumno se promueve desde la Pedagogía Gestalt?	50
1.2.4 Pedagógico	50
1.2.4.1 Interacción Centrada en un Tema	50
1.2.4.2 Educación confluyente	54
1.2.4.3 Pedagogía integrativa	56
1.2.4.4 Premisas pedagógicas	58
1.2.4.4.1 Aprender es descubrir	58
1.2.4.4.2 El aprendizaje significativo ocurre en la frontera del sí mismo y el mundo exterior	59
1.2.4.4.3 El aprendizaje es un proceso de contacto y retirada	59
1.2.4.4.4 El contacto es un requisito para el aprendizaje	62
1.2.4.4.5 Los aprendizajes para la vida ocurren en el aquí y ahora	62
1.2.4.4.6 El profesor invita a crear un ambiente de aprendizaje	63
1.2.4.4.7 Se invita a mirar los puntos ciegos pero nunca se obliga a tomar o dejar el punto de vista de los demás	63
1.2.4.4.8 La enseñanza está circunscrita en una educación para la vida y no sólo para la escuela	64
1.2.4.4.9 La enseñanza debe ser contextualizada	64
1.2.4.4.10 No hay enseñanza que no busque el darse cuenta como	65

	requisito para el aprendizaje	
1.2.4.4.11	Siempre se busca un cambio social en el aula	65
1.2.4.4.12	Es necesario educar en la escucha interna y la externa	65
1.2.4.4.13	Primero las personas que los contenidos y los métodos	66
1.2.4.4.14	Una experiencia vale más que mil palabras	66
1.2.4.4.15	La creatividad acontece en la totalidad humana	67
1.2.4.4.16	Se trabaja con los recursos, las experiencias de éxito y no con las carencias	67
1.2.4.4.17	El cansancio es una señal de retirada	68
1.2.4.4.18	Nos interesa el campo y no sólo el alumno o el profesor	68
1.2.4.4.19	Se trabaja con los alumnos que son y no con los que deseamos que fueran	68
1.2.4.4.20	Solo se es bueno pero juntos somos mejores	69
1.2.4.4.21	La única norma permanente es que toda norma se puede discutir al interior del aula	69
1.2.5	Didáctico	70
1.2.5.1	Diseño semiestructurado	70
1.2.5.2	Secuencia didáctica	71
1.2.5.2.1	Preguntas de apoyo al contacto	79
1.2.5.2.2	Preguntas para la autoevaluación formativa del cierre final	80
1.2.5.2.3	Reglas de comunicación	82
1.2.5.3	Estrategias de intervención	85
1.2.5.3.1	El calentamiento inespecífico	86
1.2.5.3.2	La fantasía guiada	92
1.2.5.3.3	La escucha interna como <i>continuum</i> de conciencia	98
1.2.5.3.4	El trabajo con arcilla como vía del autodescubrimiento	104
1.2.5.3.5	El nombre como contacto con el entorno	111
1.2.5.3.6	La piedra como instrumento de percusión y elemento del entorno	118
1.2.5.3.7	El caminar como autoconocimiento	124
1.2.5.3.8	El juego de rol (<i>Role-playing</i>)	130
1.2.5.3.9	El dibujo con crayones como medio de expresión/impresión	136
1.2.5.3.10	La silla vacía como proceso de juego de rol	143
1.2.5.3.11	El foto problema mural como instrumento de diagnóstico	152
1.2.5.3.12	Carta de invitación al diálogo	159
1.2.5.3.13	Carta de presentación	163
Capítulo 2.	Convivencia, conflicto y Gestalt	165
2.1	Delors y sus aportaciones a la convivencia	165
2.2	La convivencia escolar como producto del contacto Gestalt	170
2.3	Las tesis de Galtung sobre el conflicto	175
2.4	El conflicto y la Gestalt	177
2.5	El conflicto escolar	180
2.6	Tipología de los conflictos	183

Capítulo 3. Estudios y programas que abordan el conflicto en el campo escolar	186	
3.1	Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado un estudio europeo	187
3.2	Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria	190
3.3	Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y resolución de conflictos	193
3.4	Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula de 2º ESO	197
3.5	Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo	204
3.6	Modelo integrado de mejora de la convivencia	210
3.7	Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar	214
3.8	Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención	221
3.9	Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar	224
3.10	Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares	226
3.11	Propuestas educativas para la prevención y resolución de conflictos	232
3.12	La perspectiva de los programas	235
Capítulo 4. Metodología	248	
4.1	Objetivo de la investigación	248
4.2	Objeto de investigación	248
4.3	Preguntas de investigación	248
4.4	Ámbito de estudio	249
4.5	Población	250
4.6	La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación	252
4.7	Aspectos concretos de la metodología de investigación	256
4.8	Fases y estrategias de la investigación	257
4.9	Instrumento	279
Capítulo 5. Resultados	284	
5.1	Diagnostico	284
5.2	Conceptualizando/personificando	287
5.3	Buzón escolar	290
5.4	Juego de rol	291
5.5	Abecedario de las emociones, sentimientos y actitudes	292
5.6	Modelado con arcilla	294
5.7	Comunicación	296
5.8	El conflicto	298
5.9	Profesoras de confianza	299

Capítulo 6. Conclusiones	300
6.1 La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación y como trabajo pedagógico	300
6.2 El conflicto como una necesidad a resolver	308
6.3 Tópicos sobre Pedagogía Gestalt	313
Bibliografía	322
Referencias electrónicas	328
Anexo: Cuestionario “Los cinco pilares de la identidad”	330

Índice de tablas y figuras

	Página
<i>Figura 1.</i> Sustento teórico/pedagógico de la Pedagogía Gestalt	14
<i>Figura 2.</i> Estudiantes que realizan una actividad remunerada	250
<i>Figura 3.</i> Foto problema mural: Golpeando a Luis	285
<i>Figura 4.</i> Temáticas elegidas por los equipos	285
<i>Figura 5.</i> Los personajes, conductas, emociones y discursos	286
<i>Figura 6.</i> Modelado con arcilla	296
<i>Tabla 1.</i> Actividades remuneradas	251
<i>Tabla 2.</i> Sueldos y jornadas laborables	251
<i>Tabla 3.</i> Días que los alumnos laboran por semana	252
<i>Tabla 4.</i> Pilares y preguntas del cuestionario “Los cinco pilares de la identidad”	282

Resumen

En esta investigación, se trabajó con la Pedagogía Gestalt como un enfoque humanista, activo y holista, siendo la primera tesis doctoral en México que aborda esta pedagogía como fundamento teórico y de intervención en el aula escolar. A nivel de investigación de campo, se realizó una intervención con las estrategias de la Pedagogía Gestalt en el ámbito de la educación secundaria con una población de adolescentes en la Ciudad de México abordando el tema de los conflictos escolares; para lo cual se retomó el concepto de conflicto escolar siempre circunscrito en la convivencia escolar. A nivel teórico, se delimitó el uso del término Pedagogía Gestalt, así como también se ofreció una definición sobre esta misma. Asimismo, se elaboró un modelo a partir de cinco enfoques que son: ontológico, epistémico, filosófico, pedagógico y didáctico. En este último enfoque se diseñaron 13 estrategias de intervención en el aula. Cabe señalar que todas cuentan con un robusto fundamento teórico fundamentado en el enfoque Gestalt y en otras ciencias o disciplinas. Respecto al enfoque pedagógico, se describen los tres principales basamentos teóricos de esta pedagogía y se ofrecen 21 premisas para el desarrollo de este enfoque en el aula. En el proceso de investigación de campo, se elaboró el cuestionario “Los cinco pilares de la identidad” para recabar información sobre los alumnos desde una perspectiva holista.

Palabras clave. Pedagogía Gestalt, educación secundaria, conflictos escolares, convivencia escolar.

Introducción

El término “*Gestaltpädagogik*” surgió de la mano de Hilarion Petzold (Terapia Integrativa) y George Brown (Educación Confluente) en el año de 1977 con la publicación del libro del mismo nombre, donde explican las experiencias de esta pedagogía fundamentada en el enfoque Gestalt. En los siguientes años saldrían a la luz nuevas obras que siguen con el desarrollo de este enfoque pedagógico como *Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung* (Burow y Scherpp, 1981), *Gestaltpädagogik in der Schule* (Burow, 1998) y trabajos más contemporáneos como *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder* (Svoboda, Scala, y Gut, 2012). Hoy, al paso de cuatro décadas (1977-2017), esta pedagogía sigue siendo vigente por una simple razón, se trabaja desde lo humano y para el desarrollo de lo humano, tanto alumnos como profesores en el campo educativo, seres humanos que se invitan mutuamente a construir un campo de aprendizaje, donde ellos ponen el tema (centro de interés) en la mesa, a partir de sus necesidades propias y comunes. Siendo esto último de lo que trata esta tesis doctoral enmarcada en el tema del conflicto escolar.

La Pedagogía Gestalt no se puede considerar como un cuerpo teórico único o una práctica unificada, puesto que cada campo la ha constituido a través de sus actores, en términos de la teoría del campo de Lewin, la Pedagogía Gestalt es de un campo. En este sentido la pregunta es ¿qué tipo de enfoque Gestalt en el campo escolar hacemos en esta tesis? Para responder esta cuestión comenzaremos con la vertiente que llamamos *Gestalt aplicada a la educación*, en este sentido Polito (2005), autor italiano plantea que la aplicación de la terapia Gestalt en la enseñanza y la pedagogía ha sido de forma marginal y, que dicha aplicación se ha concentrado en llevar sus fundamentos al campo educativo, incorporando algunas temáticas y algunas técnicas que tienen un gran impacto, pero que no se ha logrado hacer un trabajo consistente sobre un nuevo cuerpo teórico. Este autor admite que no se logró crear un cuerpo teórico sobre la Gestalt aplicado a la educación, sin

embargo se consiguió de alguna manera un cambio en la forma de mirar la enseñanza.

Svoboda (s/f), de la Universidad de Graz en Austria, propone que la Pedagogía Gestalt no es un método y que tiene que ver más con una personalidad y una actitud. Reelaborando a esta autora, quizás no es necesario construir un método porque esto puede constreñir al profesor a una metodología rígida en lugar de ofrecerle una gama de diferentes propuestas centradas en el contacto auténtico.

En los Estados Unidos, Woldt (2009) bosqueja una Pedagogía Gestalt circunscrita en la creación de un entorno de aprendizaje basado en el enfoque Gestalt y señala que existen repercusiones positivas al implementar este enfoque, puesto que los alumnos son más proclives a responder a la invitación de aprender en vez de la consigna de aprender por obligación. En otras palabras, esta pedagogía plantea que el aprendizaje basado en el deseo de aprender y de una motivación interna será muy superior a aquellos aprendizajes basados en la obligación de aprender o de aprender por la fuerza, así como de la acción de estudiar sustentado en el miedo. También señala que los estudiantes ya han vivido muchas experiencias con el modelo de introyectos que es el que tradicionalmente se usa en la educación (posgrado). En el modelo introyectivo los estudiantes se tragan todo aquello que el profesor cree que es importante aprender, y el profesor espera que los estudiantes lo regurgiten en los exámenes, a lo que el autor nombra como introyección académica, o en otras palabras el proceso por el cual las ideas se tragan sin ser masticadas (desde el enfoque Gestalt).

Desde Argentina, Lema (2011) reflexiona acerca de su formación gestáltica y su trayectoria docente y concluye que aplicar la perspectiva Gestalt en la educación implica una manera de mirarse a uno mismo, a los alumnos, al contexto y de comprender como se aprende y se establece un contacto profundo. Para la autora la Pedagogía Gestalt parte de un concepto integral, holístico de la persona como una totalidad somato-psíquica-social-espiritual, esta totalidad se pone en juego en cualquier aprendizaje más allá de lo que se pretende enseñar. La autora plantea,

entre otras ideas, que la educación tendría que ponerse como primer encomienda que los alumnos aprendan a registrar sus necesidades “solo quien sabe bien lo que necesita busca lo que le hace falta”, también propone el trabajo con el darse cuenta como creación de totalidades nuevas y significativas porque sólo una Gestalt percibida, es decir un darse cuenta puede conducir a un cambio. Y considera que al finalizar cada aprendizaje debe incluirse la pregunta: ¿de qué nos damos cuenta? Porque es un cuestionamiento que mira como profundo, posibilitador de nuevos descubrimientos, de saberes adentro, de saberes previos.

Otra vertiente que podemos encontrar sobre la Pedagogía Gestalt y que denominamos: la *Pedagogía Gestalt de Petzold y Brown*, se focaliza en los fundamentos teóricos de Hilarion Petzold y George Brown quienes dan nombre y figura a esta pedagogía en su libro de 1977, llamado “*GestaltPädagogik*”. Fundamentos teóricos que retomaría y desarrollaría Burow quien logra hacer un trabajo amplio sobre la aplicación y teorización de esta pedagogía. Cabe señalar que este último autor reconoce el intento de Petzold de conceptualizar la Pedagogía Gestalt. Burow es uno de los educadores que siguió las ideas de Petzold, al igual que Karl-Heinz Scherpp, Martin Rubeau, Helmut Quitmann, Thijs Besems y Suzanne Zeuner, entre otros (D’Acri, Lima, Orgler, 2007, p. 130).

Petzold y Brown (1977 y 1987) definen la Pedagogía Gestalt a través de tres enfoques que son: la interacción centrada en un tema (Ruth Cohn), la educación confluente (George Brown) y la Pedagogía integrativa (Hilarion Petzold), esta última retoma conceptos y prácticas de la terapia Gestalt de Perls, el psicodrama de Moreno y el teatro terapéutico de Iljines. En los últimos años Petzold y Sieper han desarrollado la llamada Terapia integrativa.

En el caso de Burow y Scherpp (1985) citan que la “Pedagogía Gestalt¹ es el término integral para los conceptos pedagógicos que se orientan ampliamente en las ideas teóricas y prácticas de la terapia Gestalt y de la psicología Gestalt” (p. 103).

¹ En la medida de lo posible se utilizará el término Gestalt y Pedagogía Gestalt escrito inicialmente con mayúsculas aun cuando en otros idiomas y en otros tiempos no se escribe de esta forma para unificar criterios en el texto. Lo anterior se explica en párrafos posteriores.

Estos autores opinan que la conceptualización de los distintos abordajes de la Pedagogía Gestalt no siempre es clara, no obstante esta pedagogía es una aproximación del uso de las ideas y principios de la terapia Gestalt al campo pedagógico. En este sentido sus objetivos proceden desde suposiciones básicas, conceptos y principios de la terapia Gestalt y de la psicología humanista. Los autores retoman a Frech (1977 y 1978) para apuntar como objetivos de la Pedagogía Gestalt: una formación de las propias capacidades y habilidades de la persona, para sentir y darse cuenta de sus propios potenciales y posibilidades, y librarse de sus obstáculos que le dificultan (pp. 104-108).

En Brasil, Moreira, Ferreira y Costa (2007)² proyectan como objetivo de la Pedagogía Gestalt, buscar el desarrollo de la personalidad de los alumnos lo que requiere de un cambio en el comportamiento de los profesores y a la vez implica nuevos objetivos y métodos de enseñanza. Esta pedagogía busca un contacto directo entre las personas, entre el alumno y el profesor, entre el alumno y su ser parte constitutiva de un grupo, así como entre el alumno, el grupo y los contenidos todo lo anterior porque la base de la psicoterapia y de la Pedagogía Gestalt es el contacto. Estos autores esbozan un alumno visto como unidad existencial de cuerpo, alma, mente en el proceso de enseñanza aprendizaje y que comienza con la satisfacción de las necesidades y no solo la encomienda de la trasmisión de los contenidos. El trabajo de los anteriores autores se fundamenta en la obra de Burow y Scherpp (1985) y se refieren a la Pedagogía Gestalt como *Gestaltpedagogia* término más cercano al utilizado en lengua germana y al del libro clásico de Burow y Scherpp (1981), que llevo como nombre: *Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung*, que fue traducido y ha a la lengua portuguesa bajo el título de *Gestaltpedagogia, um caminho para a escola e a educação*.

La obra de Burow y Scherpp (1985) ha influenciado diferentes trabajos en Brasil, entre ellos el trabajo de Dusi, Neves y Antony, titulado “*Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola*” y la te-

² Costa es una referencia en trabajos sobre Gestaltpedagogia en Brasil puesto que su variada obra se encuentra citada en diferentes artículos que abordan la pedagogía Gestalt en dicho país.

sis de Dias llamada “*O uso da gestalpedagogia no desenvolvimento das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem*”.

En México, Mar (2007, 2009 y 2014), ha escrito distintos artículos bajo la temática de la Pedagogía Gestalt, además de desarrollar un seminario especializado sobre este enfoque en la maestría y doctorado dentro de la oferta académica del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cabe mencionar que cada año se lleva a cabo un taller con especialistas del extranjero entre los que podemos citar a Svoboda.

Mar (2009), delinea la Pedagogía Gestalt desde la perspectiva de Petzold (1987), y menciona que esta pedagogía centra la atención y la dinámica grupal en el tema y añade que es necesaria la confluencia por parte de quien dirige al grupo para tomar en cuenta aquellas necesidades grupales extra-temáticas que deben ser abordadas para que no se conviertan en un obstáculo para lograr los objetivos planteados. Esta autora señala algunos de los puntos a tomar en cuenta como que esta pedagogía considera al campo como su eje rector, entendiendo esto como la totalidad de los integrantes porque el campo está constituido por todos los actores; la actitud bivalente del profesor se refiere a que este actor, como responsable del trabajo en el aula, este alerta del proceso grupal, de las figuras que emergen y que al mismo tiempo no pierda la dirección del grupo mientras confluye con el grupo al ser miembro activo y conformador del campo sin dejar a un lado los objetivos planteados.

A manera de síntesis, se puede vislumbrar dos perspectivas acerca de la Pedagogía Gestalt, una se centra en llevar los conceptos de la Gestalt al campo educativo, desde la experiencia y la teorización propia de cada autor, mientras que la otra perspectiva desarrolla los conceptos gestálticos y pedagógicos fundamentados en la Pedagogía Gestalt principalmente de Petzold, y Mar en un sentido más contemporáneo para el caso de México, así como de Burow, Scherpp, y Costa (en un sentido más contemporáneo) para Brasil.

Sin embargo existe una tercera línea que se encuentra en construcción y que es la respuesta a la pregunta de ¿qué tipo de enfoque Gestalt en el campo escolar hacemos en esta tesis? Esta línea se basa tanto en los trabajos de Mar (2007, 2009 y 2014), como en el trabajo práctico y de análisis teórico dentro del seminario de Pedagogía de la Gestalt en sus distintas versiones (UNAM-México) y que mira a la Pedagogía Gestalt desde su dimensión de práctica formativa y en su dimensión de metodología de investigación educativa.

A continuación describimos algunos puntos de la Pedagogía Gestalt como metodología de investigación. Mar (2014) propone que la Pedagogía Gestalt utilizada como una metodología de investigación en el campo educativo se puede circunscribir en el terreno de la investigación-acción, en el sentido de que las herramientas de investigación como entrevistas, grupos focales, actividades diversas, etc., son herramientas de recogida de información sobre el campo investigado y producido a la vez que son herramientas de transformación de ese campo, de los sujetos participantes, tanto investigador como investigando (p. 4). La Pedagogía Gestalt no se puede considerar como investigación-acción “pura”, en el sentido que este tipo de pedagogía y de metodología de investigación centra su estructura teórica en la terapia Gestalt.

Lewin (1946), autor de la teoría del campo que es basamento fundamental de la Pedagogía Gestalt y que fue quien dio nombre y sentido a la investigación acción, considero a la investigación-acción como un trabajo dirigido hacia el cambio social y no sólo como la producción de conocimiento enciclopédico. En ese sentido, la Pedagogía Gestalt busca una elaboración y producción del conocimiento compartida entre los investigados e investigador, ya que en el caso del aula descentra al alumno y al profesor y pone en el centro al campo (Mar 2014), es decir a los dos y a todo aquello que conforma el campo.

La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación de esta tesis doctoral se concreta bajo la línea de teórica propuesta por Mar (2007, 2009 y 2014), y que se resume en los siguientes puntos:

- a) La intervención desde la Pedagogía Gestalt se transforma en un campo de investigación-acción que busca la transformación de los sujetos.
- b) Se trabaja con el concepto de campo que permite al investigador comprender que el campo se conforma permanentemente.
- c) La dinámica de la intervención se centra en la búsqueda del tema, sobre el gran tema, es decir se plantea un tema general y surgen necesidades ligadas a las experiencias de los sujetos en el presente (aquí y ahora).
- d) En las sesiones de intervención se utiliza una didáctica orientada a procesos.
- e) En las sesiones se utilizan técnicas vivenciales y reflexivas porque permiten el contacto entre investigadores y sujetos participantes, y por ende un contacto auténtico genera procesos de *awareness*.
- f) Los resultados se observan en el proceso mediante los siguientes cuestionamientos (Mar, 2009, p. 150):
 - 1. ¿Qué procesos de orden grupal y personal provocó la intervención?
 - 2. ¿En qué medida pudieron constatarse avances grupales y niveles de compromiso con la intervención?
 - 3. ¿Qué aspectos resultaron más problemáticos de abordar y qué probables aspectos influyeron en el proceso mismo?

El conflicto como el gran tema a trabajar

El conflicto escolar es una de las grandes temáticas que se trabajan dentro de lo que se llama convivencia escolar, esta última es resultado del trabajo de Delors (1996), específicamente delineado en el aprender a vivir juntos, donde este autor mira la acción de convivir como uno de los puntos centrales de la educación del siglo XXI porque reconoce en la humanidad una historia conflictiva y se pregunta si es posible concebir una educación que permita evitar los conflictos o solucionar-

los de manera pacífica, donde se fomente el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad. Hoy en día sabemos desde diferentes enfoques que el conflicto es inherente a la vida humana, por lo cual es imposible evitarlos, sin embargo la apuesta está en solucionarlos de manera pacífica y fomentando nuevos aprendizajes que nos lleven al crecimiento personal, grupal y social.

Aprender a vivir juntos desde el enfoque Gestalt y en cierto sentido en consonancia con Delors implica trabajar con uno mismo, trabajar la autoconciencia de nuestras acciones y mirar al otro, hacer contacto conmigo ¿qué necesidades tengo?, ¿qué me preocupa?, ¿qué me enfurece?, hacer contacto con el otro, ¿qué necesidades tiene?, ¿qué veo del otro en mí?, etc., y tomar retirada si es necesario, y sobre todo reconocer que la convivencia que se construye es responsabilidad de uno como individuo y como grupo, ¿qué implicación tengo en esto?, ¿qué me toca y que no me toca?

La convivencia escolar es un acto de hacer contacto conmigo y con el entorno, de plantear las relaciones desde el Yo-Tú y nosotros, esta concepción es un aprendizaje para la vida porque desde la perspectiva de la Pedagogía Gestalt los aprendizajes no sólo están basados para la escuela, sino para la vida, porque esta se vive en el aquí y ahora (Neuhold, 2007), reconociendo que la acción de convivir en la escuela es un acto de la vida misma en el presente.

Una escuela que trabaja el aspecto de la convivencia y los conflictos que hay en su construcción, es aquella donde se resuelven y se transforman los conflictos en algo positivo, se da pie a un crecimiento personal y/o grupal y se estrecha la posibilidad de dejar conflictos latentes que en un futuro se desarrollen como violencia.

Una de las grandes necesidades a resolver que se presentan dentro de la convivencia escolar son los conflictos escolares, que vistos desde las tesis de Galtung (1998) toman por sí mismo relevancia en el campo educativo. Las tesis de este autor se centran en que podemos trazar el camino de cómo se han originado los conflictos, lo que refuta la idea de que los conflictos se originan de la nada, y propone que los conflictos se deben resolver porque de no hacerlo pueden desembo-

car en violencia. En este punto encontramos el carácter preventivo. Otro aspecto es que los conflictos pueden ser generadores de construcciones positivas en las relaciones humanas lo que objeta la concepción del conflicto como algo negativo, destructor dañino o malo.

El conflicto desde el enfoque Gestalt es visto como una oportunidad de crecimiento y no como un obstáculo por sí mismo. Retomando a Perls, Hefferline y Goodman (2006), el conflicto se formula como una figura nueva, que abre las puertas hacia nuevas opciones, nuevas propuestas e intenciones, nos invita afrontarlo, resolverlo creativamente, en este proceso de resolución se activan, se construyen, se vinculan, se forman nuevos aprendizajes que se llevan como un bagaje en el recorrido de la vida (p. 170).

Uno de los posibles miedos que existe sobre el conflicto está sustentado en la alteración del supuesto estado de bienestar, de confort y de lo ya conocido, sin embargo, si se retoma el proceso de autorregulación del organismo (enfoque Gestalt) como un proceso vital y de crecimiento, las tensiones conflictivas como algo inherentes a lo humano causaran alteraciones que buscaran ser resueltas de diferentes maneras y mediante diversos mecanismos. Es decir no puede haber crecimiento sin destrucción, asimilación y configuración de una nueva figura. (Perls, Hefferline y Goodman, 2006, p. 171). En otras palabras, no afrontar los conflictos nos lleva a un estado donde se boicotea el desarrollo personal y grupal, aunque es cierto que la confrontación del conflicto a veces será doloroso, habrá mucho "material" a destruir: nuestra forma de pensar, la imagen propia, como vemos a los otros y como nos ven, etc.

El punto central en esta tesis doctoral respecto al conflicto se traza en los siguientes puntos:

- 1) La resolución de conflictos requiere, como primer paso, del proceso de contacto gestáltico, es decir contactar conmigo, mis emociones, sentimientos, pensamientos, valores. Lo anterior en vía del autoconocimiento.

- 2) El conflicto como gran tema a trabajar vinculado a los temas emergentes en el aula. Desde el enfoque Gestalt “las necesidades tienen prioridad”.

Las necesidades tienen prioridad

El conflicto es el gran tema a trabajar, sin embargo desde la postura de la Pedagogía Gestalt, “el tema se pone en la mesa” esperando que a través de una serie de actividades de diseño semiestructurado se construya una figura, como el tema que los alumnos desean trabajar sobre ese gran tema. Esta forma de trabajo pedagógico ofrece dos tipos de resultados: el primero es que los alumnos a partir de un gran tema logren hacer contacto con un tema que les significa y logran trabajarlo, el segundo es que en el proceso de cuando emergen temas y necesidades, emerge uno que se coloca como el tema central desplazando totalmente al gran tema, que se puso en la mesa.

Capítulo 1.
Pedagogía Gestalt:
Un enfoque humanista en el aula

A continuación, presentamos una propuesta de modelo pedagógico sobre la Pedagogía Gestalt que engloba sus premisas, puntualiza sus límites y proyecta sus horizontes en un solo documento, escrito en lengua castellana. En este capítulo, damos cuenta de este modelo con énfasis en el diseño pedagógico/didáctico, puesto que la psicología y la psicoterapia ya han nutrido a esta pedagogía desde su creación dejándonos postulados y estrategias que enriquecen el acto pedagógico en el aula o en las sesiones de un taller formativo, sin embargo era necesario construir un modelo que su eje fuera lo pedagógico.

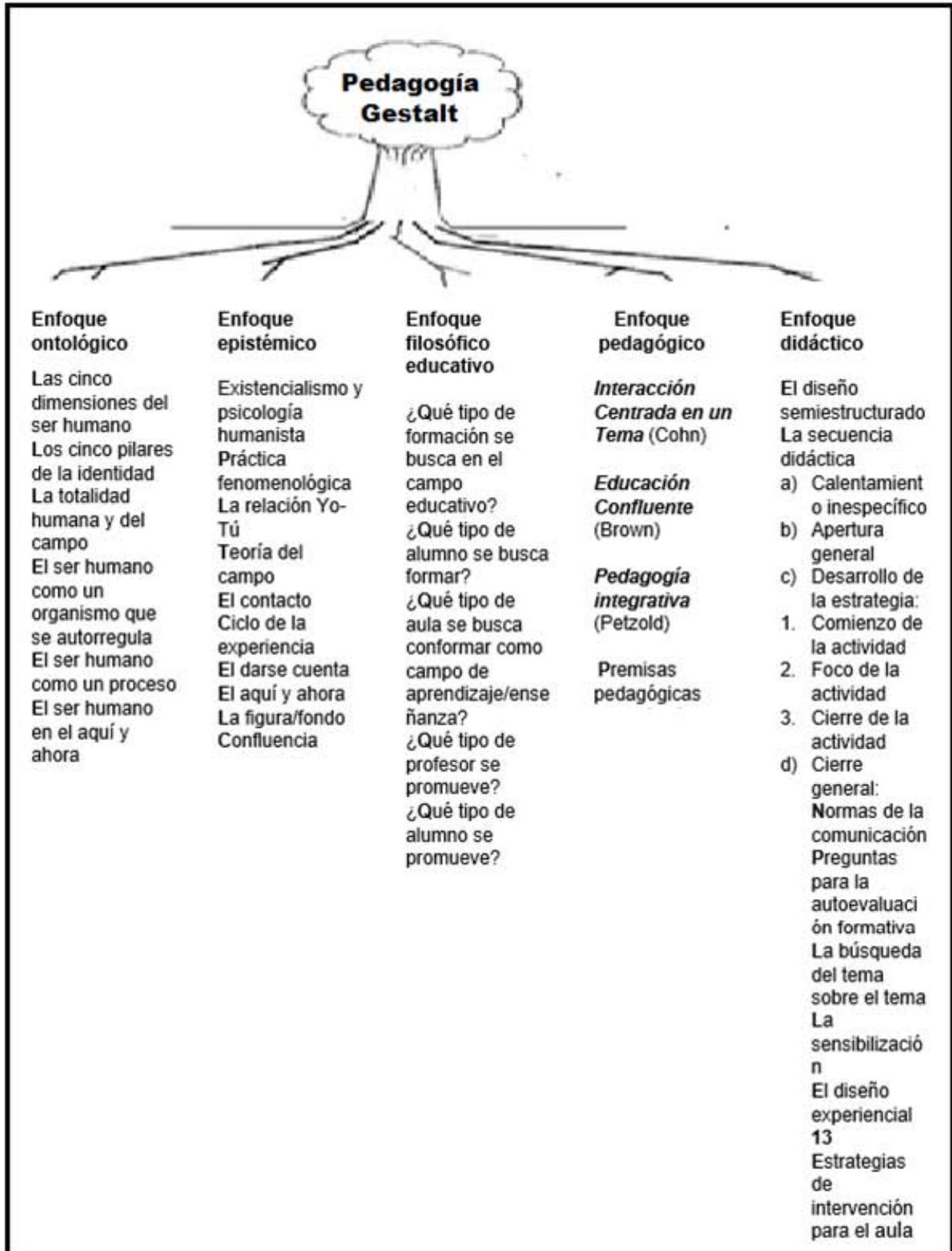
El propósito general de este capítulo es:

- 1) Definir un modelo de la Pedagogía Gestalt que oriente y explique el modo de actuar y de ver la vida del aula, la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva humanista, lo anterior fundamentado en el enfoque Gestalt, en aspectos como la mirada que se tiene sobre el ser humano hasta la concepción del aula como campo de aprendizaje.

La propuesta de modelo pedagógico retoma el término de Pedagogía Gestalt como perspectiva teórica y que se bosqueja desde su uso en la lengua germana, portuguesa, castellana, así como la definición del concepto Pedagogía Gestalt y la explicación de la postura del enfoque humanista en el aula. Así como exponemos los fundamentos del enfoque ontológico (el ser humano visto desde la Gestalt y su relación con el entorno), epistémico (el basamento teórico de la Gestalt), pedagógico (las tres vertientes que forman una totalidad, Petzold, Brown y Cohn y algunos postulados educativos) y el filosófico educativo (la mirada sobre el profesor/facilitador, los alumnos/participantes, el aula, etc.). En el enfoque didáctico explicamos el diseño semiestructurado de las estrategias en el aula, los elementos de la secuencia didáctica y diseñamos a modo de ejemplo, una serie de estrategias básicas de intervención en el aula desde la Pedagogía Gestalt, donde cada uno

contiene antecedentes, especificaciones teóricas y desarrollo de la estrategia, las cuales son: El calentamiento inespecífico, la fantasía guiada, la escucha interna como *continuum* de conciencia, el trabajo con arcilla como vía del autoconocimiento, el nombre propio como contacto con el entorno, la presentación con el nombre propio, el caminar como toma de contacto interno, el juego de roles, el círculo mágico para promover el darse cuenta, el dibujo con crayones como medio de expresión, el dibujo la silueta humana y las emociones, la silla vacía como proceso pedagógico de juego de roles, el foto problema mural como instrumento de diagnóstico y el periódico mural como expresión del aula. De las anteriores estrategias retomamos algunas como para la intervención de campo de esta tesis (ver capítulo de Metodología). A continuación se muestra en la Figura 1. Una síntesis del contenido del capítulo.

Figura 1. Sustento teórico/pedagógico de la Pedagogía Gestalt (elaboración propia).



1.1 Pedagogía Gestalt

La Pedagogía Gestalt es el arte del contacto con uno mismo, con el otro, el grupo y el tema, puesto que todos estos elementos pertenecen al campo del aula, a veces algunos surgen con mayor fuerza, y tiempo después dan paso a la conformación de otra figura, necesidad o temática. Es un arte porque la acción pedagógica se construye en el campo, con todos y en todo, por tal motivo no se puede seguir una técnica o un diseño rígido *a priori*, si no se da paso a estrategias semiestructuradas que respondan a las necesidades planteadas en el campo de aprendizaje.

Mar (2009), plantea que la Pedagogía Gestalt considera al campo como su eje rector, entendiendo esto como la totalidad de los integrantes porque el campo está constituido por todos los actores; la actitud bivalente del profesor se refiere a que este actor, como responsable del trabajo en el aula, esté alerta del proceso grupal, de las figuras que emergen y que al mismo tiempo no pierda la dirección del grupo, mientras confluye con el grupo al ser miembro activo y conformador del campo sin dejar a un lado los objetivos planteados. Esta autora, delinea la Pedagogía Gestalt desde la perspectiva de Petzold (1987), y menciona que esta pedagogía centra la atención y la dinámica grupal en el tema y añade que es necesaria la confluencia por parte de quien dirige al grupo para tomar en cuenta aquellas necesidades grupales extratemáticas que deben ser abordadas para que no se conviertan en un obstáculo para lograr los objetivos planteados.

Burow y Scherpp (1985) citan que la “Pedagogía Gestalt es el termino integral para los conceptos pedagógicos que se orientan ampliamente en las ideas teóricas y prácticas de la terapia Gestalt y de la psicología Gestalt” (p. 103). Burow y Scherpp (1985) opinan que la conceptualización de los distintos abordajes de la pedagogía Gestalt no siempre es clara, sin embargo esta pedagogía es una aproximación del uso de las ideas y principios de la terapia Gestalt al campo pedagógico. En este sentido sus objetivos proceden desde suposiciones básicas, conceptos y principios de la terapia Gestalt y de la psicología humanista. Los autores retoman a Frech (en Burow y Scherpp, 1985) para apuntar como objetivos de la Pe-

dagogía Gestalt: una formación de las propias capacidades y habilidades de la persona, para sentir y darse cuenta de sus propios potenciales y posibilidades, y librarse de sus obstáculos que le dificultan (pp. 104-108). Mientras que Petzold y Brown (1977y 1987), definen a la pedagogía Gestalt a través de tres vertientes que son: la interacción centrada en un tema (de Ruth Cohn), la educación confluente (de Georg Brown) y la Pedagogía integrativa.

1.1.1 El término

Pedagogía Gestalt es el término con el que se nombra en castellano al enfoque teórico/pedagógico elaborado por Hilarion Petzold y George Brown, al final de la década de los setenta del siglo XX y que Olaf-Axel Burow continuarían tanto con desarrollo teórico como su aplicación en distintos campos formativos.

Pedagogía Gestalt es la traducción en castellano de Gestalt-Pädagogik y Gestaltpädagogik (en lengua germana), términos que fueron utilizados por Petzold y Brown en el año de 1977, en su obras: “Gestaltpädagogik” y “*Gestalt-Pädagogik: Konzepte der Integrativen Erziehung*”.

El término de “Pedagogía de la Gestalt” fue utilizado por primera vez en México, en la traducción del artículo de Petzold de 1987 nombrado como “Pedagogía de la Gestalt” donde se realiza un esbozo general de esta pedagogía. Actualmente la expresión “Pedagogía de la Gestalt” ha sido utilizada por la Dra. Mar Velasco Patricia, investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que es pionera, promotora y teórica de esta pedagogía en México. Algunos de los artículos que versan sobre dicho término son: “Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente”, “Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt”, “El cuerpo como si mismo” y “Gestaltpädagogisches Arbeiten in einer mexikanischen Schule. Der Kontakt als dynamisches Element für den Lernprozess”.

En el año de 2014, la Dra. Mar escribe el artículo titulado: *Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación*, donde utiliza por primer vez el término “Pedagogía Gestalt” en detrimento de la expresión “pedagogía de la Gestalt”, donde se suprime “de la” y se escribe con mayúsculas la primera letra de las disciplinas científicas Pedagogía y Gestalt. Uso que regirá los trabajos posteriores que versen sobre este enfoque en México.

En Sudamérica, específicamente en Brasil se utiliza el término “gestaltpedagogia” que está más vinculado al término original, puesto que existe en aquel país la traducción al portugués del libro de Burow y Scherpp del año 1981, que lleva por nombre: *Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung* y que fue titulado en lengua portuguesa como: *Gestaltpedagogia, um caminho para a escola e a educação*. El término “gestaltpedagogia” se ha utilizado por diferentes autores brasileños, puesto que en Brasil actualmente es donde hay más diversidad de trabajos que retoman como fundamento la Pedagogía Gestalt en el continente americano pero sin construir un modelo propio.

La obra de Burow y Scherpp (1981) traducida en portugués ha dado la oportunidad que en Brasil se utilice el termino y se retome el cuerpo teórico de este enfoque. Dos ejemplo de ellos son Lilienthal (1997), que ha utilizados en sus trabajos el término de “gestaltpedagogia” en su trabajo llamado: *A gestaltpedagogia sai às ruas para trabalhar com crianças e educadores de rua*, cabe destacar que este autor es el traductor del libro de Burow y Scherpp (1985) al portugués. Otra autora, que ha utilizado también el mismo término es Costa, V. E. S. M. (2002) en su artículo titulado: *A relação professor-aluno a partir da Gestaltpedagogia: a intersubjetividade como elemento significativo para a aprendizagem*.

Sin embargo, existen trabajos académicos que llevan los términos “Pedagogía” y “Gestalt”, pero que no contiene el cuerpo teórico de la Pedagogía Gestalt de Petzold y Brown, o de sus desarrollos posteriores como el de Burow, Costa o Mar, por tal motivo no pueden ser considerados en dicha línea teórica. Los trabajos sobre pedagogía y Gestalt que no retoman la base teórica de Petzold y Brown consisten

en llevar los conceptos y algunas técnicas del enfoque Gestalt al campo de la educación y/o al aula, pero sin tener el referente pedagógico de la Pedagogía Gestalt de los autores antes citados.

Conclusión:

- El término Pedagogía Gestalt hace referencia a los trabajos que siguen la línea teórica de Petzold y Brown, así como de autores más recientes como Burow, Scherpp, Costa y Mar. Sin embargo podemos encontrar trabajos titulados como Pedagogía Gestalt pero que no siguen estos sustentos, de los cuales nos desmarcamos porque no siguen los presupuestos teóricos de los autores antes citados.
- El termino Pedagogía Gestalt hace referencia a los términos de *Gestalt-Pädagogik* y *Gestaltpädagogik* (en lengua germana) y *gestaltpedagogia* (en lengua portuguesa y que se escribe en minúsculas), así como de “pedagogía de la Gestalt”, término que se utilizó en los primeros trabajos realizados en México bajo este enfoque.
- La expresión Pedagogía Gestalt sustituye (desde el año 2014) en castellano al término anterior “pedagogía de la Gestalt” en México.

1.1.2 Definición

Petzold (1987) plantea que la Pedagogía Gestalt es un concepto que resume una serie de planteamientos que surgen del trasfondo de la psicología humanista, del existencialismo, del experiencialismo, que en esencia tienen su basamento teórico en la práctica de la terapia Gestalt. Burow y Scherpp (1985) propone que es el término que engloba aquellos conceptos pedagógicos que se orientan tanto en las teorías como prácticas de la terapia Gestalt y la psicología de la Gestalt.

Moreira, Ferreira y Costa (2007) plantean como objetivo de la Pedagogía Gestalt el desarrollo de la personalidad de los estudiantes lo que implica un cambio en el comportamiento de los docentes y que a la vez implica nuevos objetivos y méto-

dos de enseñanza. Desde la postura de (Petzold, 1987) su meta es lograr “un aprendizaje más humano para una sociedad más humana” (p. 51).

En términos generales definimos a la Pedagogía Gestalt como un enfoque humanista, que desde nuestra perspectiva, va acorde con uno de los tres fundamentos de esta pedagogía que es la educación confluyente de Brown (1971), puesto que el libro de “*Human teaching for human learning*” es una obra enteramente humanista. Por lo tanto, desde la postura de esta pedagogía miramos a todos los actores del campo escolar como sujetos con potencial de crecimiento, autorregulación, de confianza, de descubrir sus propios aprendizajes, encontrarse consigo mismos, con los temas que les atañen de manera significativa, con los otros y con el campo en general del cual forman parte.

Neuhold (2007) propone que es una pedagogía inspirada en la reforma europea, en estos términos coincide Burow (s/f), que plantea que en el centro de esta pedagogía, en su origen estaba los conceptos de contacto y encuentro, “que cada vez se complementan con las pedagogías de la reforma”, por tal motivo, “la enseñanza y el aprendizaje se entiende principalmente en términos de un contacto holístico y el proceso de encuentro a nivel del pensamiento, sentir y actuar”. Entonces podemos definirla como una pedagogía humanista, con un enfoque en la escuela nueva, y una pedagogía holista que mira al ser humano como una totalidad: cuerpo, mente, alma, contexto social y ecológico (Petzold, 2001), y como una totalidad en la relación organismo/entorno, recordemos que la educación confluyente de Brown (1971), ya planteaba la confluencia entre los aspectos cognitivos y emocionales en el aprendizaje.

La Pedagogía Gestalt es un enfoque claro en su fundamento teórico y abordaje metodológico, todo circunscrito en el enfoque Gestalt, sin embargo, retomando a Svoboda (s/f), su método no se centra en la descripción y normatividad de ciertas prácticas que encierren al profesor en dicho procedimientos, en cambio se invita a los estudiantes a participar en las nuevas experiencias de desarrollo que se presentan en el aula, es un plan abierto donde se orienta cada situación individual. En

el ambiente de grupo se promueve la autonomía, de lo que es posible, con una mirada al futuro y a nuevas opciones. Nehulode (2007) postula que lo más importante en esta pedagogía son las personas, porque tienen prioridad antes que los contenidos y los métodos, y éstos se encuentran a los servicios de las personas.

La Pedagogía Gestalt cuenta con un cuerpo robusto de estrategias que buscan apoyar el contacto, el darse cuenta y el auto-apoyo, como la fantasía guiada (Desoille), el *role playing* y el calentamiento inespecífico (Moreno), el trabajo con el arte (Rhyne), el círculo mágico de (Besell, Palomares y Ball), la silla vacía (Perls), las reglas auxiliares de la comunicación (Cohn), la exageración, experimentos y juegos del enfoque Gestalt, entre otros, así como las estrategias de la pedagogías de la escuela nueva, por ejemplo la asamblea escolar de Freinet como modo de participación y reafirmación del estudiante como persona, de valor y de confianza.

La práctica se realiza mediante actividades de diseño semiestructurado de tipo experienciales y/o lúdicas para dar oportunidad de que emerjan necesidades y se aborde los temas que realmente le son significativos a los estudiantes, a nivel individual y como grupo sobre un gran tema específico en la línea de la interacción centrada en un tema de Ruth Cohn.

1.2 Enfoques de la Pedagogía Gestalt

La primera pregunta que debemos formularnos al hablar del enfoque humanista de la Pedagogía Gestalt es la siguiente: ¿por qué elegimos la palabra enfoque en detrimento de la palabra método? A continuación comenzaremos por responder a esta pregunta.

La palabra enfoque en el diccionario de la lengua española³ se refiere a la “acción y efecto de enfocar” y “enfocar”, en una de sus cuatro posibles definiciones, se refiere a “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. Retomando la defini-

³ Para la palabra enfoque y método consultamos en red la edición del tricentenario del Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

ción anterior podemos decir que cuando hablamos de enfoque o enfoques en la educación, nos referimos a la acción pedagógica que está basada en supuestos previos, es decir no se parte de la improvisación del momento.

Sin embargo hay otra palabra que comúnmente se utiliza en educación y es la de método, en este caso el diccionario de la lengua española cita que la palabra método se refiere, en dos de cuatro definiciones posibles, aun “modo de decir o hacer con orden” o “modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa”. En este sentido podemos indicar que un método en educación es la acción pedagógica que sigue un orden, un camino a seguir predeterminado.

En el párrafo anterior encontramos la respuesta a nuestra pregunta antes citada, en otras palabras, la Pedagogía Gestalt no es un método porque no busca que los docentes o facilitadores en el campo educativo desarrollen ciertos pasos específicos a seguir en la acción educativa, pues esto se contraponen a los conceptos de creatividad, singularidad, aquí y ahora o a las necesidades que emergen en la relación organismo/entorno. Svoboda (s/f), cita que la Pedagogía Gestalt no es vista como un método porque esto puede encerrar a los docentes en ciertas prácticas. Sin embargo, la palabra enfoque nos lleva a reconocer que como practica pedagógica nos basamos en criterios previos, en el basamento de la teoría Gestalt, que llevamos a cabo a través de una práctica abierta a las necesidades que se van conformando en el campo escolar, docente/alumno, alumno/grupo, etc. Por tal motivo partimos de un diseño didáctico semiestructurado que se va elaborando a partir de las necesidades del campo, por tal motivo nunca encontraremos un taller o una sesión con las mismas actividades, puesto que el campo escolar es el que es, y no el que deseamos que fuera y en ese sentido tenemos que atender la demanda de cada campo.

La segunda pregunta que nos planteamos y que damos respuesta es ¿a qué nos referimos como enfoque humanista? El humanismo lo podemos definir a partir de la doctrina de integración de valores humanos, al movimiento filosófico, intelectual y cultural que comenzó en el siglo XIV en Europa, al humanismo en la literatura

del siglo XIV y XV. Sin embargo nos referimos al humanismo de la psicología/psicoterapia humanista o llamada tercera fuerza que nació en contraposición del conductismo y el psicoanálisis freudiano, teniendo como base a la fenomenología y al existencialismo. Esta tercera fuerza mira al ser humano con potencial de realización, de autorregulación, autorrealización, como una totalidad, susceptible de confianza. Y más allá de entrar en la discusión de los límites y fronteras del movimiento del potencial humano, de la psicología existencial y la humanista nos decantamos por el punto en donde convergen estas posturas que a nuestra manera de ver, es la búsqueda de la expansión de la existencia humana, como un todo desde lo emocional, lo corporal, lo racional, hasta lo sensorial. Parecería que esta convergencia ha hecho que la terapia Gestalt de Perls, se clasifique en la psicología humanista aun cuando él no participo directamente en ella como lo hicieron Maslow y Rogers.

La última pregunta que formularemos es: ¿por qué un enfoque en el aula? Lo primero que comentaremos es que nuestra experiencia en el nivel básico, escuela secundaria, nos dice que es muy poco probable incidir en las prácticas pedagógicas desde el campo escuela, puesto que está dominada por costumbres, normas institucionales y prácticas directivas y/o de supervisión autoritarias. Además hay una población docente que tiene los conocimientos de su asignatura pero carece de un basamento pedagógico, lo anterior a diferencia de la primaria donde la mayoría de las profesores y profesores se formaron para la docencia, lo cual no ocurre en la secundaria, por ejemplo tenemos profesores con énfasis en biología que fueron formados como profesores de secundaria de biología y otros que son biólogos sin formación pedagógica. Este panorama hace que intervenir desde el nivel macro con una pedagogía con las especificaciones de la Pedagogía Gestalt sea difícil aunque la meta es incidir en todo el campo escolar.

Sin embargo sabemos que el aula para el profesor, es su primer campo de acción y en el cual posee autoridad moral, académica e institucional para transformarlo en un campo de aprendizaje. En este sentido todos los que intervenimos en el aula como docentes sabemos que nuestro primer campo de “acción directa” es el

aula y no el campo de la escuela, aun cuando también lo estamos conformando y que a la vez nos está conformando, pero no podemos llevar nuestra acción pedagógica de la misma manera en el campo del aula y el campo escuela, porque partimos de una totalidad, es decir, los otros docentes y directivos con sus prácticas pedagógicas y costumbres, por tal motivo en la práctica cotidiana comenzamos del aula hacia la escuela y no como los planteamientos institucionales, que van al revés, de lo institucional a la escuela y de la escuela al aula.

1.2.1 Enfoque ontológico

En la perspectiva Gestalt las personas no son una esencia que buscan cumplir su destino o que proyecta su camino en la vida, en cambio los seres humanos son su existencia y responsables de ella. Yontef (1995), en un pie de página explica la existencia y su relación con lo humano: “Los humanos no poseen una existencia –son su existencia. Crean su existencia mediante la acción –estando-en-el-mundo. Las personas son procesos –una persona es una “no cosa”. Las personas son sus acciones y experiencias”, “Las personas existen por sí mismas (*pour soi*) y determinan su propia existencia” (p. 196).

1.2.1.1 Las cinco dimensiones del ser humano

La Pedagogía Gestalt como su antecesora la terapia Gestalt no se pueden concebir sin su carácter holista, en este sentido Latner (1996), plantea que la terapia Gestalt en su esencia holista “[...] consiste en que toda la naturaleza es un todo unificado y coherente. Los elementos orgánicos como inorgánicos del universo existen juntos en un proceso continuamente cambiante de actividad coordinadora” y “[...] una comprensión holística del hombre [...], incluye el funcionamiento de su cuerpo físico, emociones, pensamientos, cultura y sus expresiones sociales en un marco unificado” (p. 15).

Neuhold (2007), menciona que Petzold mira al hombre (para nosotros ser humano) como una entidad conformada por mente-cuerpo-alma en un entorno social y ecológico. Una totalidad que es imposible de separar. Desde esta perspectiva, el

hombre al interactuar con su entorno construye su propia identidad. Desde la visión de Petzold (2001), el ser humano (hombres y mujeres) se puede mirar a partir de cinco dimensiones, desde la perspectiva de la Terapia Integrativa, que retomamos y en algunos aspectos reelaboramos pero siguiendo el sentido y dando la referencia debida a dicho autor:

- I. Dimensión *corporal*: es la estructura física del ser humano y que puede ser apreciada por los sentidos, así como el conjunto de todos los procesos tanto biológicos como fisiológicos y el aprendizaje logrado por ellos, almacenados en la "memoria corporal" (en su mayoría inaccesibles o implícitos) en un nivel inmunológico y neuronal.
- II. Dimensión *afectiva/emocional*⁴: es el conjunto de todos los procesos emocionales, tanto motivacionales como volitivos y los resultados de ese aprendizaje emocional, almacenados en la memoria emocional, en su mayoría de forma implícita, en el sistema límbico y la región del hipocampo. Así como los aspectos de la autoestima, seguridad y confianza en sí mismo y las relaciones afectivas.
- III. Dimensión *cognitiva*⁵: es la totalidad de los procesos cognitivos, reflexivos y meta-reflexivos, así como, sus productos, es decir, los conocimientos, la ciencia, la filosofía, el arte, la religión, que se almacena en la memoria del sistema complejo de la persona, en su mayor parte de forma explícita, incluyendo también los conocimientos colectivos y la memoria cultural.
- IV. Dimensión *contexto social*: se compone del campo social como un conjunto de todas las influencias sociales relevantes para la persona y su red social, es decir, la familia, los amigos, los profesores, los compañeros de trabajo, etc.

⁴ Petzold nombra originalmente a esta dimensión como alma

⁵ Petzold nombra originalmente a esta dimensión como mente

- V. Dimensión *contexto ecológico*: concierne al campo ecológico, como la totalidad de las influencias (micro) ecológicas relevantes para la persona, por ejemplos, el piso, la casa, el cuarto, medio ambiente de trabajo, etc.

1.2.1.2 Los cinco pilares de la identidad

Petzold (1993) propone el modelo los cinco pilares de la identidad o las cinco zonas de apoyo de la identidad donde mira al ser humano, en su campo y en su totalidad. Y que define como requisito para intervenir desde una mirada holística psicoterapéutica a un paciente, en el caso de la Pedagogía Gestalt se aplica a los participantes del campo llamado aula, tanto docentes como estudiantes. Para este autor la identidad es vista como la singularidad de un ser humano, su personalidad, aquello que se refiere a él, lo que lo define, tanto lo que acepta de sí, como aquello que no le gusta pero que forma también parte de él. La identidad se puede reflejar en la apariencia, los gestos, el lenguaje, las fortalezas, las debilidades físicas, la imagen de uno mismo, la autoestima y la confianza en el ser interno. La identidad es un proceso, por lo cual evoluciona y cambia con el ciclo de la vida misma. Sin embargo existen aspectos que le dan un carácter de permanencia, aunque lo permanente también está en el cambio porque es la vida en desarrollo. La identidad está ligada a cómo se mira al otro y cómo los otros te ven, es decir “cómo me evalúo” y “cómo me siento evaluado por mi medio ambiente”.

Petzold (1993), considera que los cinco pilares de la identidad nos ofrecen información de cómo estamos abordando la vida y nuestro nivel de bienestar, lo ideal es que los cinco pilares de la identidad se encuentren en un *cuasi* equilibrio, puesto que en el caso de que dos pilares se encuentren por debajo de manera sustancial en comparación con los otros tres, existe un desequilibrio que puede repercutir en nuestra forma de actuar en la vida, la familia, la pareja y en el caso de la Pedagogía Gestalt, en el campo de la escuela o el aula. Svoboda (2012) plantea que los cinco pilares interactúan entre sí, por lo tanto si uno de éstos se ve en riesgo o esta fragilizado, dicha situación tendrá un impacto en la personalidad en general. Una idea afín la encontramos en Bisquerra (2013), este autor mencio-

na que “el bienestar no es consecuencia de un nivel muy alto de satisfacción en un aspecto o varios (por ejemplo, profesional), sino en mantener un razonable equilibrio entre todas las necesidades (fisiológicas, familiares, profesionales, sociales, salud, etc.)” (p. 69).

Bisquerra (2013) distingue una dimensión evaluativa y otra experiencial sobre el bienestar. La dimensión experiencial se refiere al aquí y ahora, es decir “cómo me siento en este momento” y se mide con preguntas del tipo: “¿Cómo se siente usted en este momento?”, mientras que la dimensión evaluativa se refiere a “juicios globales, es decir la vida en general”, “a cómo recordamos el conjunto de acontecimientos una vez que ya han pasado”, y se mide con preguntas del estilo de “¿Cómo valora usted su bienestar global, incluyendo todos los aspectos de la vida?” Este autor menciona que el bienestar cognitivo puede estar vinculado a lo cognitivo y el experiencial al afectivo, puesto que otros autores hacen la división entre bienestar afectivo y cognitivo (pp. 93-95). En este sentido la Pedagogía Gestalt se centra en la dimensión experiencial, porque todos los procesos se viven en el aquí y ahora, el pasado sólo existe como hechos o acontecimientos encarnados en este momento y este lugar, por ejemplo el abandono de un progenitor se puede vivir como un enojo que puede repercutir en cómo me muevo en mi red social, y el futuro como una anticipación que se encarna en el presente como la ansiedad por controlar aspectos, hechos y acontecimientos que aún no se han hecho presentes, quizás en el sustento material.

El modelo de los cinco pilares de la identidad es el fundamento teórico para el cuestionario del mismo nombre, que se aplicó en la investigación de esta tesis, ver capítulo de metodología.

Petzold (1993, s/n), propone cinco pilares de la identidad que hemos retomado de éste autor y que en algunos aspectos reelaboramos quedando de la siguiente forma:

I. Lo corpóreo (aspectos físicos, emocionales y cognitivos)⁶

La identidad se define por medio del cuerpo, aquello que somos en aspectos físicos, afectivos, emocionales y cognitivos encarnados en el cuerpo, como la salud, la *psique*, los sentimientos, las emociones, los deseos, los anhelos, las creencias, la sexualidad, los sueños, los valores, las enfermedades, la capacidad de disfrutar, etc., porque el cuerpo es aquello que habla de nosotros y todo lo que le pertenece es lo que somos, tanto aquello que aceptamos y lo que no, pero que sigue siendo parte de nosotros, por ejemplo cómo se mueve uno ante la vida, con sus posibilidades, enfermedades y habilidades. Recordemos que desde el enfoque Gestalt el docente o el estudiante no tienen un cuerpo, sino son un cuerpo con todo aquello que en éste acontece desde aspectos biológicos, psicológicos, físicos, afectivos, emocionales y cognitivos.

Este pilar lo podemos subdividir en tres dimensiones que corresponde con el modelo de ser humano de la Pedagogía Gestalt y que son:

- *Dimensión corpórea*: el estado de bienestar físico; ¿cómo se encuentra mi salud, respecto al cuerpo que soy?, los “hábitos nutritivos” que favorecen mi salud en la alimentación, la nutrición, el descanso y el ejercicio físico, así como los “hábitos tóxicos” como la ingesta de alimentos que favorecen la carencia de mi salud como el sedentarismo, es decir cómo me muevo corporalmente en mi entorno.
- *Dimensión afectiva*: el estado psicológico y emocional; ¿cómo me siento con lo que soy? y ¿cómo me relaciono psicológica y emocionalmente con mi entorno?, los aspectos nutritivos que favorecen la salud emocional y psicológica como la autoestima, la autorregulación, el ejercicio de una sexualidad saludable, la clarificación de emociones y sentimientos. Cómo me muevo psicológicamente y emocionalmente en mi entorno.
- *Dimensión cognitiva*: el estado cognitivo; ¿qué pienso y qué hago?, la asertividad, la toma de decisiones, la comunicación, los pensamientos positivos,

⁶ Petzold nombra originalmente a este pilar como cuerpo

la resolución de conflictos, los procesos reflexivos, etc., es decir ¿qué pienso y hago en relación con mi entorno?

II. Red social (relaciones sociales)

La identidad se consolida a través de las relaciones sociales, los sustentos fuera de uno, aquellas personas que son importantes para nosotros y en quienes podemos confiar. Sin embargo, en esta red también se encuentran relaciones y personas hostiles dentro del campo de cada persona. La red social la podemos definir como “las relaciones que entretengo con mis amigos, mi familia, mi trabajo, mi ocio”, y también la escuela porque ahí podemos construir una red social de amigos, profesores, directivos o madres y/o padres de familia. Este pilar puede ser fundamental cuando necesitamos un soporte externo y momentáneo, por ejemplo cuando solicitamos apoyo ante una situación difícil desde el campo escolar hasta el familiar.

En el campo escolar es importante nutrir este pilar con una red social de amigos con hábitos saludables y profesores en los que nos podemos apoyar, sin embargo la red social más determinante en un nivel micro es la familia, esta red incide positivamente o negativamente en el trabajo del campo escolar. Bisquerra (2013) plantea que “las personas que forman parte de una red social tienden a tener relaciones de cierta intimidad con amigos, vecinos y compañeros de trabajo lo cual contribuye a prevenir la soledad, la depresión, la baja autoestima, los problemas con la comida o el dormir” (p. 72).

III. Trabajo y sentido de éxito⁷

La identidad se afianza por medio de las actividades físicas y cognitivas que nos dan sentido del logro y alegría, en otras palabras “lo que me hace sentir competente, eficaz”, así como el poder que obtenemos de estas actividades y lo que cada quien hace con ese poder. Este pilar lo relacionamos directamente con la autonomía y la autodeterminación. Pero también el trabajo enajenado que da sobre-

⁷ Este pilar también lo hemos renombrado

carga, las exigencias, la competencia y el estrés. En la escuela si los logros académicos son valorados y como éstos repercuten en la valoración propia y el reconocimiento de los otros, así como aumenta la cuota de poder (hacer) y el fortalecimiento de la autonomía, el sentido de logro que puede ofrecer el desempeño de un oficio o profesión (con vocación) aún con la sobrecarga de trabajo. Sin embargo, poner un exagerado énfasis sólo en este pilar puede repercutir en una disminución significativa del pilar del cuerpo y puede aparecer el cansancio o el estrés. Algunos aspectos que podemos citar son los siguientes:

- EL Trabajo valorado, reconocido por uno mismo y por los otros *versus* la enajenación.
- El trabajo como uno de los elementos de la autodeterminación personal *versus* la dependencia generalizada en los otros.
- El trabajo como elemento de autoestima *versus* la depresión o insatisfacción.
- El trabajo circunscrito en una carga horaria y de exigencia laboral que permite el desarrollo de otras actividades como el ocio y el descanso *versus* el estrés y el *burnout*.
- El trabajo como basamento de empoderamiento *versus* la humillación, la vergüenza, la debilidad, etc.

IV. Seguridad material

La identidad también se basa en las garantías físicas, los ingresos, el dinero, los bienes materiales, los alimentos, la ropa, las necesidades básicas de la vida, las oportunidades educativas, las cosas que una persona posee, su apartamento o casa; “ésta es mi casa”, así como el espacio ecológico, donde se siente que pertenece, el espacio geográfico “yo soy mexicana”, así como el aspecto socioeconómico. Este pilar lo podemos nombrar como el pilar de las necesidades básicas para la supervivencia y la pertenencia.

V. Valores y normas

La identidad también se apoya en aquello que le otorgamos sentido personal y social, así como su relación con los demás como la moral, la ética, la religión, el amor, la esperanza, las tradiciones y las creencias. Lo que alguien cree que es correcto, de lo que está convencido, por lo que entra a dicha institución, escuela, partido político, y de lo que él cree que es importante para otras personas y comparte con ellas, que van desde creencias religiosas o políticas, la "filosofía personal de la vida," principios importantes, valores, normas y límites. Este pilar tiene dos facetas que son; la construcción de normas y la apropiación de valores a través de un proceso crítico y reflexivo o como introyectos, es decir las normas y valores tomadas como verdades absolutas y por lo tanto no se pueden cuestionar ni transformar, en términos gestálticos han sido tragadas sin masticarlas. Sin embargo hay introyectos que son básicos para la supervivencia humana.

Svoboda (2012, p. 183), describe los cinco pilares de la identidad de la siguiente manera:

- *El pilar del cuerpo:* El pilar del cuerpo aplica en Petzold como el pilar de la experiencia del propio cuerpo y su experiencia, la sexualidad, así como la vulnerabilidad del cuerpo a través de la enfermedad, los accidentes y la muerte.
- *El pilar de las relaciones sociales:* Las redes sociales de la familia, el círculo de amigos, los compañeros al interior, la identidad central, la identificación de la identidad se experimenta en las relaciones sociales.
- *El pilar del trabajo y el poder:* En las culturas occidentales son actividades profesionales, incluso el status profesional y el logro en un importante momento para la identidad y no la base de la crisis de la vida.

- *El pilar de la seguridad material:* Los activos materiales (dinero, vivienda, ropa) del propio trabajo. Patrimonio o propiedad son un elemento esencial para lograr la independencia personal en un sentido no-psicológico.
- *El pilar de los valores:* Las personas se relacionan a través de sus valores, ideologías, creencias religiosas o políticas como un sentido de fortaleza. Los objetivos de las personas se deciden como acciones brutas derivadas de sus valores. Que se vuelven inexpugnables y conducen a actitudes personales que son eliminadas por el comportamiento.

1.2.1.3 El ser humano, el entorno, la autorregulación, el aquí y ahora

El ser humano es una totalidad consigo mismo y con su entorno. No es un ser desarticulado o la suma de diferentes componentes. “El cuerpo, el alma y la mente corresponden a una totalidad”, así como, las sensaciones no se pueden separar de las emociones (Perls, 1975, p. 4). Por tal motivo, la acción pedagógica contempla dicha totalidad, el trabajo en el aula implica desde lo cognitivo hasta lo emocional. Desde esta perspectiva se destierra la creencia que el trabajo áulico sólo contempla la acción cognitiva-mente. Perls (1975) hace evidente el funcionamiento humano como totalidad, cuando ejemplifica que las necesidades (hambres) desaparecen en la mente, al mismo tiempo que se satisface la necesidad real en el sistema cuerpo-alma (*op. cit.*, p. 43). Es decir, la mente, el cuerpo y el alma no funcionan por separado, sino conjuntamente aunque algunos aspectos se presentan con mayor fuerza, en otras palabras, algunos se presentan como figura y otros quedan en el fondo, en un telón difuso pero al final de cuentas están presentes aunque no hagamos contacto con ellos.

La totalidad humana también se entiende como la relación organismo-entorno, Lewin (1970b) plantea dos propiedades de la persona: por un lado; su separación del resto del mundo por medio de un límite continuo, es decir, la diferenciación, y por otro; su inclusión en un área más amplia, es decir, la relación parte - todo (p. 9 y 13). La persona es representada como separada de una totalidad mayor y, si-

multáneamente, incluida dentro de ella. Desde esta postura nos construimos y actuamos a partir del campo al que pertenecemos pero al mismo tiempo somos parte constructiva de ese campo, en una red sistemática de relaciones, es decir fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado (Yontef, 1995, p. 278). Para la Pedagogía Gestalt ser de un campo constituye mirar al ser humano que se forma y al que enseña como parte de una totalidad junto con la escuela (directores, hechos físicos, reglamentos, etc.). Desde esta perspectiva organismo/entorno podemos acercarnos a una visión de la acción educativa desde un micro-campo hasta un macro-campo o globo, es decir, desde el espacio personal, del aula, el escolar, el comunitario, el ciudadano, el país o el mundo. Mirar al ser humano desde este posicionamiento teórico conlleva preguntarnos ¿cuál es tu implicación en esto que acontece? y ¿cuál es tu responsabilidad en esto que acontece? Con esta perspectiva superamos la visión maniquea de las relaciones interpersonales: victimización o culpabilidad de las partes y trazamos un panorama más amplio a partir de los sujetos, las relaciones, las expectativas, los prejuicios, las necesidades, los conflictos de fondo, etc., que ocurren en un campo específico: un momento determinado y un lugar determinado siempre descrito a partir de una actitud fenomenológica.

El ser humano como un organismo que se autorregula

Perls (1975), parte de que la persona siempre busca autorregularse de forma orgánica, ya que en el actuar del organismo, existen sucesos -necesidades, hambres- que tienden a perturbar su equilibrio y simultáneamente habrá una tendencia del organismo a recuperar dicho equilibrio. Sin embargo, la restauración del equilibrio orgánico no siempre ocurre de forma sencilla porque puede enfrentarse a una gran variedad de hechos y acontecimientos que pueden obstaculizar dicha meta, desde resistencias, obstáculos geográficos hasta dificultades monetarias y tabúes sociales. Este autor señala que la autorregulación es el principio con el cual nos relacionamos con el mundo externo, es decir, buscamos la armonía con dicho mundo lo que se llama *ajuste* (p. 44 y 59).

Retomando las ideas de Yontef (1995), sobre el paciente y su auto regulación orgánica, podemos focalizar a la persona como un ser que “está siendo”, es un proceso y no una esencia, que posee un potencial inherente para crecer y cambiar la forma en que se manifiesta actualmente (estar siendo) por una expresión más plena de ese potencial. Esto se logra cuando el individuo analiza, prueba, señala, elige y asimila los juicios de los demás en los que cree, y rechaza aquellos que no se ajustan a él, es decir, se está regulando vía la auto-regularización orgánica. Ésta requiere que la persona sea capaz de percibir tanto la realidad externa y sus necesidades, como las necesidades internas, sentimientos y creencias, y luego saber holísticamente que se ajusta a ella en el ambiente. En contraposición de una regulación “deberista” que se basa en deberías introyectados (asumir sin asimilar) e introyecciones. Son deberías, mejor dicho, afirmaciones “obligatorias” que dicen al individuo cómo regular su conducta por medio de normas externas, aisladas de las necesidades orgánicas y de la ponderación de las prioridades internas (pp. 199-202).

“La persona auto-regulada orgánicamente elige por sí misma qué parte de cada cosa asume o rechaza. Toma lo que es nutritivo para ella y rechaza lo que es tóxico, usando su darse cuenta –*el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo/individuo*- para discriminar y su agresión: para destruir el estímulo extraño, ajeno, para integrar las partes nutritivas al sí mismo (asimilación) y rechazar o excretar lo inservible” (Yontef, 1995, p. 170 y 171).

El ser humano en el aquí y ahora como un proceso

Mar (2009) conceptualiza al ser humano como un proceso que ocurre en el presente y en un lugar determinado que son el “aquí y ahora” (p. 147), conceptos derivados de la teoría del campo de Kurt Lewin que podemos encontrarlos como contemporaneidad y localización, y que en ellos se lleva a cabo la realización del sí mismo, es decir el proceso de estar siendo en relación con el organismo/ambiente, en la frontera del contacto y éste último sólo posible en el presente. Para Ginger (1993), “El sí mismo (...), no es una entidad fija ni una instancia psí-

quica como el 'yo' o el 'ego' sino un proceso específico a cada uno y que caracteriza su propia manera de reaccionar, en un momento dado y en un campo dado, en función de su 'estilo' personal. No es un 'ser' sino su 'ser en el mundo' que varía según las situaciones" (p. 147). Este enfoque teórico deja de lado la visión del ser humano como una esencia, o entidad fija para explicarlo como un proceso.

La Pedagogía Gestalt al tener un lazo genealógico directo con la Terapia Gestalt comparte sus referentes teóricos y el espíritu precursor de la época que vio nacer a la Psicología Humanista, por tal motivo, podemos encontrar grandes coincidencias sobre la concepción del ser humano entre la Terapia/Pedagogía Gestalt y la psicología humanista. A continuación retomo los citados por Muñoz (2008), sobre la concepción del ser humano en la psicología humanista y que podemos relacionar con lo desarrollado en párrafos anteriores; el ser humano nace con una tendencia a la autoconservación y a la autoactualización, tiene dentro de sí mismo todo lo necesario para su conservación y desarrollo, funciona como una totalidad organizada, a medida que aumenta la conciencia en el ser humano tiene la posibilidad de incrementar su libertad interna, es un ser en relación y solo desde ahí se lo puede comprender, es un proceso de autocreación, requiere de un medio propicio para crecer, toda persona está constantemente buscando preservar y enriquecer su vida, hay una necesidad intrínseca y afecto en él (pp. 13-14).

1.2.2 Enfoque epistémico

Retomando a Yontef (1995), se puede decir que la actitud fenomenológica es una especie de antídoto contra las preconcepciones y prejuicios con los que etiquetamos el mundo que nos rodea (incluyendo al compañero de clase o al profesor en turno, porque se basa en una descripción del aula y de sus actores)⁸ al integrar la conducta observada y las comunicaciones personales, vivenciales, apuntando a una descripción clara y detallada de lo que está ocurriendo, en contra posición de un juicio de lo que ocurrió, pasó, podría ser o debería ser (p. 174).

⁸ El paréntesis es nuestro.

El contacto es un proceso que da al alumno como al profesor el conocimiento de lo que ocurre en él y de su medio ambiente (los otros, las cosas, las situaciones), siendo fuente de una información para discriminar una solución para sus necesidades y las del entorno y que ha podido tomar conciencia de ellas mediante un contacto real. Sin la existencia del contacto los saberes y acciones escolares se quedan en el nivel pragmático o deberista y no se logra un aprendizaje significativo en términos de que esto que ocurre y que se desea afrontar se vuelve significativo porque implica al alumno en su yo-hacia-dentro como su relación con los otros y su entorno.

El ciclo de la experiencia nos remite a un proceso que ocurre de forma inherente al ser humano, pero del que se puede tomar conciencia. Sus implicaciones en el campo escolar se esbozan en el momento que este ciclo nos muestra el camino a seguir para satisfacer o resolver una necesidad, un miedo, una tarea, etc. El ciclo comienza con el surgimiento de una necesidad, de la cual se toma conciencia, se focaliza con todas sus aristas, tenemos el problema o la situación bien definida y trazamos un camino para resolverla, es decir discriminamos opciones y nos movemos a alcanzar nuestro objetivo. La toma de conciencia de este ciclo conlleva que el alumno se dé cuenta que las situaciones conflictivas de la vida escolar, desde una tarea hasta un problema de enemistad con el amigo, no se resuelve por sí solo, en cambio se tiene que reconocer la necesidad de resolverlo, de focalizar la situación particular, plantearnos un número de opciones para afrontarlo y movernos física, emocional e intelectualmente para resolverlo.

El concepto de campo devenido en el contexto escolar nos interpela directamente en cada situación donde nos encontramos, cuestiona directamente nuestras acciones o no acciones, porque el campo se construye en corresponsabilidad con los otros. El campo influye en nosotros y nosotros influimos en el campo a lo que cabe la pregunta ¿cuál es tu nivel de responsabilidad en esto?, a ti ¿qué te toca de esto?

1.2.2.1 Existencialismo y psicología humanista

La Pedagogía Gestalt tiene sus referentes teóricos en la Terapia Gestalt, que fue desarrollándose como una terapia integradora de diferentes corrientes teóricas de forma holística, aunque podemos citar dos corrientes que han estructurado la práctica gestáltica, que son el existencialismo y la fenomenología. Muñoz (2008), señala que el existencialismo tiene como método de conocimiento a la fenomenología (Husserl), no obstante que la filosofía existencialista y la fenomenología se desarrollaron paralelamente, se cruzan por primera vez gracias a la unión que de ella realiza Heidegger, que afirma que no basta con describir los fenómenos, hay que buscar el sentido del ser. Para esta autora, el existencialismo y la fenomenología representan la primera etapa en el desarrollo de la psicología humanista y señala que su influencia la podemos divisar en varios aspectos como la visión de un ser humano libre, que puede elegir y decidir, siendo responsable de su existencia (no hay autoridad superior, hay sólo la autoridad del propio ser humano y de su conciencia), que es capaz de darse cuenta de que se da cuenta, y por ello puede trascenderse a sí mismo, la relación yo-tú es la que puede promover el desarrollo de los individuos y la sociedad, es decir, no es posible el desarrollo social sin el individual, tiene a la comunicación como instrumento para contactarse a sí mismo y al mundo, teniendo como tarea principal del ser humano convertirse en él mismo, en un mundo que no es concebible sin el hombre, y un hombre que no es concebible sin el mundo, formando una totalidad (pp. 2-4).

Sin embargo, es importante señalar que la Gestalt fue participe en la corriente precursora de lo que hoy llamamos Psicología Humanista o la Tercera Fuerza, pero en la que Perls nunca militó personalmente (Ginger, 1993, p. 105).

1.2.2.2 Nociones de la Gestalt

La relación Yo-Tu

El Yo-Tú es un encuentro existencial donde una persona interpela a otra persona como persona y no como cosa o un medio para cierto fin. Yontef (1995) propone

que “en una relación Yo-Tú, la comunicación debe incluir transmisión y recepción directas [...]. En otras palabras, cada mensaje se convierte en una afirmación de una persona particular a otra persona particular”, que el Yo-Tú es una forma de contacto, el encuentro Yo-Tú es el medio por el cual se incrementa el darse cuenta y se reestablece el crecimiento paciente (en el caso de la terapia), y que tanto en el aislamiento como en la confluencia no hay relación Yo-Tú. Así como “el contacto implica reconocer a otra persona”, “el diálogo, es decir el contacto Yo-Tú, es una forma de contacto basada en la autenticad”, “A nivel interpersonal el contacto Yo-Tú significa tratar al otro como persona igualmente capaz de ser auténtica, y digna de ser considerada como un fin más que como un medio para un fin. Hacer esto generalmente significa decir lo que uno piensa y pensar lo que uno dice” (p. 69, 197 y 237).

Práctica fenomenológica

Para la Pedagogía Gestalt el análisis de cada situación se hace en su contexto, en su campo, de esta forma se conforma parte de la acción pedagógica, siempre en una actitud fenomenológica que para Yontef (1995), no es otra cosa, que reconocer y poner entre paréntesis (dejar de lado) los conceptos preconcebidos de lo relevante, es una búsqueda de la comprensión de los fenómenos basada en lo obvio o relevado por la situación (p. 173), más que la interpretación en este caso del profesor, director o compañero de clase.

Desde una actitud fenomenológica lo que hemos llamado violencia, víctima, agresor, perdedor, conflictivo, etc., pueden retomar otro rumbo, ya sea para afianzar análisis o para articular nuevos, para proponer discursos, metas, intervenciones o críticas en lugar de imponer visiones preconcebidas de lo uno o de lo otro. Lo que importa primero es describir antes que explicar: el cómo se dan las situaciones escolares precede al por qué (Ginger, 1993, p. 38). Desde esta práctica no tienen cabida las introyecciones de un mundo escolar pre-concebido que nos asusta, sin embargo tenemos la posibilidad de construirnos aquel que deseamos, así fenomenología y existencialismo toman sentido en la vida escolar, al dotar al ser hu-

mano de la responsabilidad de su proyecto existencial de vida, al mismo tiempo que construyen en su cotidianidad, su libertad aunque relativa pero, al fin de cuentas, libertad.

El campo

Kurt Lewin, que es considerado el padre de la Psicología Social y quien acuñó el término Investigación Acción, desarrolló la teoría del campo, uno de los fundamentos más importantes de la Pedagogía Gestalt. Esta teoría propone que se deben analizar el todo y no las partes por separado, que la persona y su entorno son un campo que se influye mutuamente y que las experiencias ocurren en este momento y en este lugar. Así como que debemos conocer las conductas humanas en su entorno. Todo lo anterior tiene una gran influencia en el enfoque Gestalt puesto que el aula, la escuela se retoman como un campo, donde el alumno y el profesor forman parte de este y que influyen mutuamente, ellos influyen al campo y el campo los influye, por tal razón es imposible analizar los procesos de aprendizaje y enseñanza sin analizar la totalidad del campo.

El contacto

El contacto para Robine (2002), es visto como “un esquema sensorio-motor, modos de sentir y moverse, de un ‘ir hacia y tomar’, o, para decirlo con otras palabras gestaltistas, un proceso de orientación y manipulación” (p. 42). Contacto es el resultado del proceso integrativo de la sensación y su darse cuenta, la movilización de energía y la conducta motora. Es un proceso que da a la persona el conocimiento tanto de sí misma como del medio ambiente, siendo una información básica de discriminación, de capacidades para medios para lograr concretarla. Al ser lo que ocurre entre la persona y el ambiente. El contacto se establece siempre en el presente, aquí y ahora, ya que las necesidades reales están enclavadas en la existencia presente de la persona. Contacto es mucho más que simplemente tocar, alcanzar algo o alguien. La persona responde a una figura de interés y se implica activamente en esa figura, tanto figura como persona, se transforman por medio de ese compromiso. El contacto no implica precisamente alcanzar una me-

ta. Es un compromiso de lo que es posible en la interrelación organismo-ambiente. El contacto se da en un punto en que se alcanza el conocimiento de cómo, cuándo, dónde y de qué forma una necesidad puede ser satisfecha.

A través de la realización adecuada del contacto con el entorno extraemos su significado, y reconocemos cómo la situación se cierra o se completa. Esta figura formada pasa a ser parte de la base de experiencia de la persona y está disponible para ser utilizada en cualquier otro momento.

Ciclo de la experiencia Gestalt

El ciclo de la experiencia Gestalt, como hoy lo llamamos, fue planteado por Perls en sus diferentes obras, ya lo podemos encontrar en su libro “Yo, hambre y agresión” de 1969 (la versión en inglés). Ciclo que fuera reformulado, en la década de los '70 del siglo pasado, por Warner, Polster y Zinker en el Instituto Gestalt de Cleveland en el ciclo de contacto. Este ciclo se puede considerar el núcleo básico de la existencia humana, en relación al organismo/entorno y sus necesidades a satisfacer. Por este ciclo una persona logra la satisfacción de sus necesidades. También se le conoce como el “Ciclo de la autorregulación orgánica”, pues se considera que el organismo sabe lo que le conviene y tiende a regularse por sí mismo. El ciclo de la experiencia Gestalt presenta distintas etapas, desde sentir la necesidad hasta el contacto donde se satisface dicha necesidad, sin embargo, no existe un modelo único, sino una variedad de modelos que contienen las etapas básicas hasta subdivisiones más complejas.

Las fases del ciclo de la experiencia ocurren de la siguiente forma: emerge una necesidad difusa, donde sólo se captan señales sensoriales y el organismo manifiesta un déficit por lo cual se debe buscar el equilibrio orgánico, luego esa necesidad se le da un sentido, lo que se llama *tomar una figura*, hay conciencia de lo que pasa, después hay una movilización de la energía, una energización que da paso a una planeación donde se discierne sobre las opciones que se pueden optar para satisfacer la necesidad, y con la energía corporal se llega a la acción, se dirige a la

satisfacción de la necesidad, se hace contacto, es decir satisfago la necesidad, tras el contacto hay un periodo de reposo, mientras emerge otra necesidad.

El darse cuenta

Stevens (1976), plantea que la toma de conciencia a través del darse cuenta, al ponerse en contacto con las propias vivencias, puede ser al camino para producir cambios en la vida personal. Este autor distingue tres tipos de darse cuenta o zonas de darse cuenta, las dos primeras engloban todo lo que uno puede saber de la realidad presente y cómo se vive. Son los datos de la experiencia y de la propia existencia “aquí”.

1) *El darse cuenta del mundo exterior.*

“*Esto es contacto sensorial concreto con objetos y eventos en el presente: lo que en este momento veo, palpo, toco, escucho, degusto o huelo*” (p. 21).

2) *El darse cuenta del mundo interior.*

“*Esto es, contacto sensorial concreto con eventos internos en el presente: lo que ahora siento desde debajo de mi piel, escozor, tensiones musculares y movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etc.*” (p. 21).

El tercer tipo de darse cuenta son las imágenes, cosas y hechos que no existen en la realidad concreta presente.

3) *El darse cuenta de la fantasía.*

“*Esto incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente: todo el explicar, el imaginar, el adivinar, el pensar, el planificar, el recordar el pasado, el anticipar el futuro, etc.*” (p. 22).

El aquí y ahora

Este concepto nos indica que las experiencias de la vida ocurren en el presente y en un lugar determinado, en detrimento de una mirada que se focaliza en el pasado, tiempo que ya pasó o en el futuro como procesos de planeación y deseo. Las personas que aplican este concepto a sus vidas hablan de sus experiencias en tiempo presente, aún de las pasadas o las futuras, “me siento triste porque recordé mi niñez”, “tengo ansiedad porque no sé si seguiré trabajando aquí”.

La figura/fondo

El concepto de figura/fondo hace referencia a que no podemos poner atención a todo al mismo tiempo, hay momentos que nos centramos en una conducta, un tema, un objeto, una persona, una aptitud, etc., que llamamos figura, y dejamos lo demás en el fondo. El proceso por el cual emergen figuras que se diferencian de un fondo, es un proceso dinámico porque toda figura que emerge puede volverse parte del fondo y emerger en su lugar otra figura.

1.2.3 Enfoque filosófico

El enfoque filosófico está basado a partir de cinco preguntas, a manera de ejes que son: ¿qué tipo de alumnos se busca formar?, ¿qué tipo de formación se busca en la práctica educativa?, ¿qué tipo de aula se desea conformar como campo de aprendizaje?, ¿qué tipo de profesor se promueve desde la Pedagogía Gestalt? y ¿qué tipo de alumnos se promueven desde la Pedagogía Gestalt?

Cabe destacar que varios de los aspectos referidos a estas preguntas están basados en la metodología para la educación confluyente que han planteado Andrade y Fernández (1998), y que forman parte originalmente de una investigación en el nivel superior de educación en México.

1.2.3.1 ¿Qué tipo de alumno se busca formar?

Un alumno que se pueda auto-regular, que esté en tono con sus necesidades y con las necesidades del exterior, siempre en una simetría, en un ir y venir, es decir, que no esté controlado por las necesidades y los requerimientos introyectados que plantea la escuela tradicional (el deber ser). Que pueda llegar hasta lo propio dejando las introyecciones y que esto dé paso a una auto-regulación auténtica (Perls, 1995, p. 123).

Un alumno responsable, que tenga la capacidad de responder ante la propia vida y el propio amor. Que se dé cuenta de que es creativo en su entorno y responsable de su realidad, no para culpar, sino responsable en el sentido de que él es quien permite que la situación permanezca, o que el factor de cambio esté basado en su capacidad de responder ante una situación de aprendizaje (Andrade y Fernández, 1998, p. 279). La responsabilidad es concentrar la atención en la realidad del objeto y en su relación con él, es decir ser serio. Conseguir el equilibrio organismo/entorno y no corregirse o controlarse lo que no permite el equilibrio y el crecimiento personal (Perls, 2006, pp. 100-104).

La responsabilidad está implicada en la relación organismo/entorno, es decir, el alumno no se ve como un ser desarticulado de la sociedad, sino como un constructor de su individualidad como de su parte social y de las implicaciones que tiene en la sociedad, por tal motivo, se hace responsable de aquello que le implica vivir en sociedad desde los aspectos comunitarios, de justicia social, económicos, solidarios, éticos, ambientales y de convivencia cívica, entre otros.

Se busca formar alumnos con identidad, que se pregunten: Si no soy por mí mismo, ¿quién lo será por mí? Si no ahora. ¿Cuándo? El concepto de identidad como elemento de la educación trabaja sobre ese principio. Su resultado es que ayuda a desarrollar el sentimiento de autoestima. La autoestima en el alumno es parte de la enseñanza y el aprendizaje en cada momento y en cada materia (Andrade y Fernández, 1998, pp. 269-310).

Alumnos empoderados: el poder dirigido hacia las preocupaciones personales de alumno y hacia la evidente necesidad humana de ser responsable de lo que está pasando, de este modo, el poder se circunscribe como una sensación de control sobre lo que está pasando o pasará, es el conocimiento de que la persona puede actuar y por ende, el alumno siente que no está siendo manipulado y dirigido por fuerzas externas, sino que puede elegir qué hacer o qué no hacer y ser responsable de la elección que ha hecho (Andrade y Fernández, 1998, pp. 269-310).

1.2.3.2 ¿Qué tipo de formación se busca en la práctica educativa?

Una formación que no acepte nada que el alumno no descubra por sí mismo, sabiendo que una parte de ese proceso se basa en la fe en los profesores benevolentes y en las autoridades clásicas, ante las que adoptamos provisionalmente su punto de vista de antemano, mientras lo comprobamos, lo masticamos, para después hacerlo nuestro o rechazarlo, (Perls, Hefferline y Goodman, 2006, pp. 95-96).

Que no esté basada en los aprendizajes para la escuela, sino para la vida, porque la vida la que se vive en el “aquí y ahora”, de este modo los proyectos tienen su inicio en el presente, si deseamos cambiar el futuro tenemos que trabajarlo en lo que acontece en este momento, en las necesidades que nos son figura (prioritarias) y que aprendemos a cerrar para que emerjan otras de un fondo difuso y así estar en la dinámica de abrir y cerrar *gestalen* de aprendizaje. (Neuhold, 2007, pp. 11-13).

Una formación basada en la convergencia donde en cualquier situación, lección o evento, lo que esté ocurriendo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje sea relacionado con las experiencias de cada uno de los alumnos, y divergentes, en el sentido de que se relacione lo que está pasando en el mundo con lo que está pasando en el momento de la enseñanza. Con la divergencia se busca evitar las introyecciones en el estudiante hechas por el docente, comunica al estudiante realidades vivas y no cosas sólo disecadas, conceptos verbales, y lo que se enseña no queda separado, es parte integral del universo (*op. cit.*, pp. 282-283).

Una formación abierta a la evaluación del estudiante, es decir, la evaluación como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, busca las opiniones de los estudiantes en cuanto a valores, moralidad, ética y efectividad. Cualquier parte del contenido que se enseña implica un valor o es parte de una ideología. La evaluación suscita el debate que se produce cuando los estudiantes declaran estos valores y su posición de vida ante ellos. No es sólo el ejercicio en sí por lo que hacemos esto, sino por una genuina preocupación por conocer que opinan los educandos acerca de estas cosas y también para ayudarlos a formularlas y expresarlas (*op. cit.*, pp. 269-310).

Una formación que de paso a una conciencia penetrante de nuestros valores, que es el primer paso para expresarlos a través de la conducta y de las acciones. Lo que decimos es importante y valioso, y lo que realmente sabemos es importante y valioso. La congruencia entre las dos cosas da significado a la vida y, un gran sentido de la vida puede ser el fundamento de personas altamente creativas, este objetivo solo puede darse a partir del proceso de evaluación, de este modo el alumno se da cuenta de sus valores cuando los examina y compara con otros. Al examinarlos y medirlos con otros, obtiene suficiente fuerza de voluntad para cambiar lo que no le gusta o afirmar lo que ya tiene. Quizá la mayor aportación del concepto de valores en educación confluyente consiste en que el alumno tome conciencia de los valores que ya tiene (*op. cit.*, pp. 269-310).

Una formación que no dice a los alumnos qué es moralidad y aquello que "deberían hacer". Lo que busca es trabajar con alumnos para llevarlos a analizar su código moral y puedan decidir acerca de su propia vida. No se trata de que el profesor manipule a los alumnos hacia lo que se llama "buena conducta", sino que se trata de que ellos examinen su moralidad personal para potenciar el que las facultades del estudiante estén en orden y puedan dedicarse a la tarea del conocimiento (*op. cit.*, pp. 269-310).

En este tipo de formación el principio de ética es un concepto más filosófico que el de la moral. Aquí, la pregunta en el acto de enseñar y aprender es cómo presentar

la filosofía de la ética. ¿Qué es bueno?, ¿qué es malo? En educación confluyente comprendemos que no se debe hacer ningún juicio de esa naturaleza en la enseñanza. *Las cosas son*. En cada situación particular pueden ser funcionales o disfuncionales, pero no se deben etiquetar como buenas o malas (*op. cit*, pp. 269-310).

Una formación que se basa en la confianza del alumno en sí mismo y en el entorno de aprendizaje, como diría Perls (2006), un “estar en el mundo como en casa”, sin confianza la enseñanza-aprendizaje se enmarcan en un deber ser y no en un proceso de crecimiento personal (94-132).

1.2.3.3 ¿Qué tipo de aula se desea conformar como campo de aprendizaje?

La teoría del campo de Lewin (1970a), nos propone que las situaciones acontecidas en un campo son producto de una totalidad, y que el análisis de cualquier situación debe estar inscrita en dicha totalidad, de este modo en lugar de elegir uno u otro elemento aislado dentro de una situación debemos optar por considerar la situación global y sólo después podremos analizar de una manera más específica y detallada los diversos aspectos y partes de la situación (p. 3). En este sentido debemos considerar al aula como un campo de aprendizaje que se construye como una totalidad, donde hay aspectos particulares que no existen aislados, sino como producto de dicho entorno global, de esta visión no es un sólo elemento o dos en el aula los que determinan el campo de aprendizaje. El alumno y el profesor se vuelven partes constitutivas de dicho campo de aprendizaje, no recae la responsabilidad sólo en uno, sino en los dos y en los hechos y acontecimientos que también conforman el campo de aprendizaje, desde los aspectos físicos, sociales, culturales de la propia escuela.

Por tal motivo, el aula de clase no se puede considerar un espacio de aprendizaje sólo por estar determinado para ello, cuando no pensamos el aula desde esta visión, encontramos que en este espacio no siempre ocurren aprendizajes porque no existen las condiciones para hacerlo, es decir, no se analizan todos los elemen-

tos que intervienen y cualquier intervención desde una visión fracturada y desarticulada de las situaciones que ocurren ahí estará condenada a obtener resultados insatisfactorios.

El análisis del aula como un campo de aprendizaje se despliega un gran número de situaciones que propician o evitan el cumplimiento de los objetivos escolares (conocimiento, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.): no hay motivación en los alumnos, los profesores no saben cómo encauzar las necesidades de los alumnos hacia objetivos específicos ligados a las temáticas del curriculum o no invierte en un espacio para los alumnos donde se puedan ver y escuchar mutuamente, la metodología utilizada en la enseñanza sigue siendo tradicional y evita el contacto del alumno consigo mismo y con los demás, las condiciones físicas del aula no son las apropiadas, hace demasiado calor o frío, el espacio imposibilita la movilidad de los alumnos o hay necesidades individuales y/o grupales que no han sido satisfechas y evitan la concentración en las actividades escolares, evitan el contacto con la experiencias en el aula. Desde esta perspectiva el progreso o fracaso de los alumnos no sólo los implica a ellos sino al profesor, a la escuela, a los padres y a la misma comunidad.

Yontef (1995) menciona que el progreso de un paciente es una función del campo total (p. 287), trasladándolo al campo pedagógico también el progreso de los alumnos dentro del espacio del aula está determinado por la función resultante del campo total de aprendizaje y no sólo por la motivación e inteligencia del alumno, sino además por las habilidades y creatividad que despliega el profesor, los factores que llama de organización del sistema que son la escuela, el salón, el reglamento, etc., y por todo aquello que forma parte del espacio vital que puede ser la familia. Lewin (1970a), considera que el espacio vital incluye a la misma persona en el sentido de organismo, así como sus ideas, mitos, fantasías, etc., lo que llamamos ambiente psicológico (p. 14 y 16).

Cuando vemos al aula como campo de aprendizaje podemos entender que las competencias u habilidades sociales como emocionales juegan un papel suma-

mente importante en la dinámica de dicho espacio, al ser parte de la totalidad del campo aun cuando parten de la individualidad de los sujetos implican a todo el entorno, así podemos divisar que la intervención a las problemáticas devenidas de la convivencia como los diferentes tipos de violencia y conflictos en el aula debe obedecer a una perspectiva global. El aula como campo de aprendizaje es más que un salón, una pizarra y unos alumnos sentados en sus bancas tomando la lección del día.

El aula de clase no es vista como el único lugar donde el alumno puede formarse, ya fuera de él pueden ocurrir una gran variedad de experiencias significativas, como plantea Goodman (1971) se puede prescindir del edificio escolar y utilizar la propia ciudad o entorno externo a la escuela como campo de aprendizaje, en este sentido las calles, las cafeterías, el patio escolar, la huerta pueden convertirse en un salón de clase. Desde la teoría del campo (Lewin) que retoma la Gestalt, la persona en este caso el alumno existe como organismo-entorno, es decir, el campo constituye al individuo, al mismo tiempo que el individuo constituye al campo, en una acción dialéctica constante, por tal motivo el salón (las paredes, el pizarrón, las bancas, etc.) no es *per se*, el lugar del aprendizaje y la formación, el salón de clase puede ser cualquier campo de aprendizaje que logre construir el profesor conjuntamente con sus alumnos, desde un enfoque pedagógico podemos crear tantos campos propicios para el aprendizaje como resulten de nuestra creatividad aún en un mismo lugar o fuera de la escuela, ya que el campo de aprendizaje está determinado por los objetivos buscados como por las necesidades del alumnado y no sólo por el espacio físico. También la calle puede ir al salón de clase, cuando menciono a la calle me refiero a los actores que hay en ella, el farmacéutico, el panadero, el dentista, etc., Goodman (1971) se pueden recurrir a ellos, a sus experiencias y construir un salón de clase en busca de objetivos específicos y necesariamente con actividades planeadas, por ejemplo, se pueden enseñar, el peso y las medidas con la colaboración del panadero.

1.2.3.4 ¿Qué tipo de profesor se promueve desde la Pedagogía Gestalt?

El profesor es visto como un apoyo para la autorrealización y autorregulación de los alumnos en su vida académica. En algunos momentos aborda temas personales puesto que la totalidad humana no se puede desligar del trabajo que realiza en el campo de aprendizaje. El profesor es un facilitador que apoya a los alumnos para que descubran sus propios aprendizajes y tomen conciencia de sus necesidades y de aquellas de su entorno (totalidad cuerpo-mente-alma-continuum social y ecológica), logrando un equilibrio entre éstas. El profesor promueve la autonomía de pensamiento crítico, moral, así como el crecimiento afectivo y la conciencia del cuerpo como parte de una totalidad, trabaja la responsabilidad gestáltica como un *continuum* basado en saber responder a las necesidades planteadas por el organismo/entorno y organiza sus actividades de enseñanza a partir de un enfoque experiencial.

La base de todo trabajo de enseñanza por parte del profesor se basa en crear confianza en el propio alumno sobre su actuar y en el grupo, para que éste pueda atender a los aprendizajes. Se busca un sentimiento de estar en la escuela como en casa, lo que implica mantener algunas actitudes filiales de confianza, de dulzura como un sentido de pertenecía al grupo, a la escuela (Perls, Hefferline y Goodman, 2006, p. 95). Otro requisito indispensable para el aprendizaje y que debe promover el profesor es la toma de contacto gestáltico del alumno, consigo mismo y con su entorno para que los aprendizajes logren ser significativos (también son necesarios otros requisitos de orden teórico/metodológico). Es importante señalar que el profesor tiene como tarea promover el contacto gestáltico del alumno pero esto sólo se puede lograr si hay un trabajo del profesor con su persona, en otras palabras el profesor gestáltico trabaja consigo mismo, con sus emociones, su cuerpo, sus necesidades, sus miedos, etc.

El profesor “organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados”, en este sentido no podríamos hablar de Terapia Gestalt o Pedagogía Gestalt sin hacer referencia a su ca-

rácter holista, recordemos las cinco dimensiones de la persona que propone Petzold (2001), que miran al alumno como una totalidad con el entorno y con la vida misma, donde el aprendizaje significativo tiene como premisa el contacto gestáltico con el organismo y el entorno, con las diferentes posibilidades que nos presenta, los diferentes pensamientos científicos, los valores culturales y sociales, el conocimiento y manejo de las diversas habilidades que puede desarrollar el alumno, nuestro reconocimiento como organismos y como cuerpo, etc. solamente podemos enfrentarnos a los retos a los que nos enfrenta el mundo como una totalidad porque los mismos retos y necesidades de la vida se construyen a partir de la totalidad.

Retomando a Neuhold, (2007), uno de los temas principales en la relación profesor-alumno, desde la perspectiva del profesor ya no se centra en la pregunta ¿cómo hago llegar mis mejores conocimientos a los estudiantes?, como si la adquisición del conocimiento se tratara de una transmisión directa y no como una construcción mutua en un proceso de enseñanza-aprendizaje, la nueva pregunta es: ¿cómo me las arreglo para que la intersubjetividad en la relación profesor-alumno sea base constructiva del conocimiento y no un obstáculo, como requisito previo para una transferencia exitosa y mutuamente satisfactoria del conocimiento? Entonces, los caminos de la enseñanza y el aprendizaje nacen de la interacción profesor-alumno, en las que ambas partes saben que se toman en serio como personas, de lo que deviene prácticas educativas éticas, responsables, humanas y significativas. Desde este enfoque la tarea del profesor se define en la siguiente frase: *“Ich lade zum Lernen ein und schaffe eine Lernumgebung, die natürliche Neugier und das Wachsen und Lernen-wollen der Schüler/innen ernst nimmt”*, (“Yo invito a aprender y crear un ambiente de aprendizaje que toma en serio la curiosidad natural, y el crecimiento, y el querer aprender de los alumnos y alumnas”),⁹ (pp. 11-13).

⁹ Höfer, A. (1997). *Heile unsere Liebe. Ein gestaltpädagogisches Lese*. München. P. 29. En Neuhold (2007).

1.2.3.5 ¿Qué tipo de alumno se promueve desde la Pedagogía Gestalt?

El alumno es visto como una totalidad orgánica y con su entorno, construye sus aprendizajes en un campo donde él es parte constructiva de dicho campo mientras éste último también lo construye. En este sentido, todo lo que conforman el campo de aprendizaje es importante a tomar en cuenta. Es un proceso y no una entidad, el alumno está siendo en la frontera de contacto (sí mismo) aunque posee una estructura de la personalidad, no es siempre el mismo, el inteligente, el distraído, el flojo, etc., tiene un bagaje amplio de aprendizajes que es importante retomar (tienen recursos y experiencias exitosas), soluciona problemas, lo ha realizado toda su vida medio la autorregulación organísmica, asimila e integra conocimientos y es factible de tomar introyecciones que obstaculicen la autorregulación organismo/entorno.

Los alumnos son lo que son (estar siendo-sí mismo), no lo que pensamos que eran o los que deseamos que fueran (Perls, 1975).

1.2.4 Enfoque Pedagógico

Mar (2007, p. 95), cita que la Pedagogía Gestalt integra tres principios básicos que son:

- Interacción centrada en un tema de Ruth Cohn
- Educación confluyente de George Brown
- Pedagogía integrativa de Hiliaron Petzold

1.2.4.1 Interacción Centrada en un Tema

Ruth Cohn es la autora de la Interacción Centrada en un Tema, que es un concepto de trabajo grupal y tiene como objetivo tanto el aprendizaje social como el desarrollo personal. El método de trabajo parte de la presentación de un tema para el

proceso de aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades que emerjan, respecto a las relaciones de los participantes del grupo.

Cohn (1973 en Geibler y Hege 1997), propone que el ser humano es una unidad, un todo psicológico, al mismo tiempo que es parte de unidades mayores (cósmicas-sociales), que repercuten en su ser psicológico y que experimenta en su persona, como tendencias e impulsos referidas a sí mismo y tendencias referidas a la comunidad. Para lograr el equilibrio entre las necesidades de la unidad humana con sus unidades mayores donde es parte constructiva de éstas es necesaria una existencia consciente y plena (p. 155).

Geibler y Hege (1997, p. 156) señalan que Cohn fundamenta su método en tres axiomas que son:

- El ser humano, como unidad psico-biológica y parte del universo, es autónomo e interdependiente al mismo tiempo
- El ser humano es valioso
- Dentro de unos límites condicionantes pero básicamente modificables, las decisiones libres son posibles.

La interacción centrada en un tema como método de trabajo grupal conlleva trabajar con cuatro aspectos que son: el TEMA; facilitar la asimilación y elaboración de los contenidos de aprendizaje, YO-nivel personal; favorecer el desarrollo individual de los participantes, NOSOTROS, promover una creciente apertura comunicativa entre los participantes de los grupos de aprendizaje. Tema-Nosotros-Yo constituyen el contenido y el objetivo de toda intervención que sólo se puede alcanzar cuando los “facilitadores o profesores” (en el caso de esta tesis) alternan en la dinámica de grupo los momentos en los que prevalece el tema o cuando predomina la dimensión del grupo a sabiendas que en otras ocasiones prevalecerán los individuos, es decir buscar un equilibrio dinámico entre los tres aspectos, todo circunscrito en su medio ambiente (globo) (Geibler y Hege, 1997, p. 155).

Cohn plantea las ideas principales de su método que se basa en dos postulados y en las llamadas reglas auxiliares (Hilfsregeln der TZI sind)¹⁰.

Postulados:

- Se tu propio dirigente

Se deja a cada uno la responsabilidad de sus pensamientos y sentimientos y necesidades. Se requiere que una persona lleva a su a sí mismo en serio, los demás y el tema también y mostrar el compromiso y la responsabilidad de ser parte del proceso recorrido. Esto implica también respetar a los demás en sus pensamientos, sentimientos y necesidades.

- Las perturbaciones tienen prioridad

Cuando las perturbaciones no son tratados, ocupan energía y evitan que la gente de estar en el aquí y ahora y en ocasiones estas alteraciones pueden llegar a ser agendas ocultas. La idea es por lo menos para dar un espacio a estos disturbios, donde es posible remediar ellos, si acepta conscientemente porque

Reglas auxiliares

Sé tu propio dirigente (guía): Sé tu propio dirigente y acomódate según tus necesidades: con la mirada al tema y a lo demás que te parece importante. Tú tienes la responsabilidad de lo que haces del grupo para ti. No tienes que preguntarte primero sí lo que quieres les gusta a otros miembros o no. Simplemente di lo que quieres. Los otros miembros del grupo también son sus dirigentes propios y te harán saber si desean otra cosa que tú.

Sé auténtico y selectivo en tus comunicaciones. Toma conciencia de lo que piensas y sientes y selecciona lo que dices y haces: Sí diría o haría algo solo porque debo, entonces en esta acción faltará mi propio análisis evaluado y no actuaría

¹⁰ La versión en español de los postulados y las reglas auxiliares fueron retomadas de <http://www.sekis-berlin.de/11-Ejemplos-de-reglas-de-conve.648.0.html>

auténtico, no conforme conmigo. Si al contrario sería auténtico posibilitaría confianza y comprensión.

Sé reservado con generalidades: Generalidades tienen la propiedad de interrumpir el proceso del grupo. También pueden apartar levemente de personas concretas. Generalizaciones pueden ser un tema cuando ya fue discutido suficientemente un subtema y es mostrado el cambio del tema.

No hables con el pronombre impersonal “se” o con “nosotros” sino con “yo”. Representate en tus declaraciones: Manifestaciones propias son una confesión personal que también anima otros miembros a declaraciones propias. Tras oraciones con la forma de “nosotros” o impersonal de “se” te puedes esconder bien y así no necesitas asumir la responsabilidad para lo que dices. Muéstrate como persona particular y di “yo”.

Si haces una pregunta, explica por qué preguntas y qué significa la pregunta para tí: Con esto son favorecidos diálogos verdaderos que son justificados por la necesidad de una respuesta de quién pregunta. Muchas veces las preguntas también son un método para no mostrar su opinión. Pero expresa adicionalmente con tu pregunta tu opinión, así la otra persona tiene más facilidad de contradecirte o adherirse a tu opinión.

Solo uno al mismo tiempo por favor: Nadie puede escuchar más que una intervención al mismo tiempo. Para poder concentrarse a interacciones verbales tienen que seguir una tras otra. El compañerismo resulta de un interés concentrado entre todos y para manifestaciones o acciones de cada miembro. Conversaciones laterales no son aceptables. Sí de todas maneras aparecen conversaciones laterales, deberían hacerse públicas e insertadas a la conversación de grupo.

1.2.4.2 Educación Confluente

La educación confluyente nació bajo la dirección de George Brown (principalmente), enmarcada en un proyecto de educación afectiva de la Fundación Ford y del Instituto Esalen durante el lapso de 1966 a 1970. Las experiencias acontecidas sobre este tipo de educación fueron recopiladas en el libro colectivo *Human Teaching for Human Learning*, que fuera coordinado por Brown, y que de alguna manera presenta la educación confluyente al mundo, el libro que le seguiría fue *The live classroom, innovation through confluent education and gestalt*. Para Brown (1975), la educación confluyente proporciona un enfoque para un aula abierta y una alternativa de la estructura escolar (p. 4).

Brown (1971) propone que la condición del aprendizaje se circunscribe en que “[...] no existe un aprendizaje intelectual sin un tipo de emoción, y que no hay emoción sin que el intelecto esté involucrado de una u otra manera”. También señala que: “La educación confluyente es el término para la integración o el fluir conjuntamente de los elementos cognitivos y afectivos en el aprendizaje individual o grupal. Se le llama también a veces educación humanista o psicológica”. Este autor define el aspecto cognitivo como “[...] la actividad de la mente cuando conoce un objeto, al funcionamiento intelectual. Lo que un individuo aprende y el proceso intelectual de aprender están enmarcados en el dominio cognitivo, salvo si lo que se ha aprendido es una actitud de valor, ya que en ese caso sería un aprendizaje afectivo”, lo afectivo es definido como “[...] el aspecto sensible u emocional de la experiencia y del aprendizaje. Cómo se sienten un niño o un adulto sobre el querer aprender, cuando aprenden y una vez que han aprendido” (p. 4 y 3).

“La educación confluyente, sin embargo, también incluye las experiencias que pueden existir en una interacción entre la afectividad y la cognición de aprendizaje, donde la frustración y la tensión en grados apropiados resultante de esta interacción son vistas como condiciones valoradas, directamente relacionada con el crecimiento y desarrollo saludable”. (Brown, 1975, p. 101).

Andrade y Fernández (1998), plantean que uno de los resultados de los métodos y del sistema de educación confluyente es el estado de congruencia, es decir, “Ser congruente significa que el estudiante y su universo, aquel que forma su mundo personal, están en armonía. Que todos los sistemas de la persona están actuando en armonía. Lo que el estudiante hace se adecua con lo que dice, lo que dice se adecua con lo que siente y lo que siente es apropiado a cómo luce su persona. Cómo luce se adecua con la manera de sostener y controlar su cuerpo. Su manera de sostener y controlar su cuerpo se adecua al momento en que el estudiante existe en el universo. Está en armonía y la armonía existe porque todas las cosas están en estado de consistencia. Así, el estudiante es congruente con lo que es, con lo que piensa y con su ambiente. Uno no puede ser siempre congruente y probablemente no debería esperar serlo. Sin embargo, es una meta ideal que puede constituirse en una guía” (p. 274).

Andrade y Fernández (1998, p. 274-305), plantean nueve principios para la aplicación de la educación confluyente que son¹¹:

- 1) *Responsabilidad*. Habilidad para responder y el “ser dueño” de sus propias acciones u omisiones.
- 2) *Convergencia*. Cualquier cosa que esté pasando debe estar relacionada con las experiencias propias de cada persona.
- 3) *Divergencia*. Relacionar lo que está pasando en el mundo con lo que está pasando en el momento de la enseñanza.
- 4) *Evaluación*. La búsqueda de opiniones y la afirmación de los valores para formular y expresar los propios.
- 5) *Conexión*. Desarrollar un sentido de afiliación positiva de uno hacia el otro. Estar atento a la conexión entre el observador y lo observado

¹¹ Estos autores realizaron una investigación sobre la educación confluyente en el sistema modular en educación superior (México), investigación que se basa en nueve principios como abordaje metodológico.

- 6) *Identidad*. Desarrollar un sentido de auto-valor y autoestima, una fuerza del yo en cada persona.
- 7) *Poder*. Un sentido de control sobre lo que está pasando o pasará. El conocimiento de que se puede actuar.
- 8) *Contexto*. Evaluarlo todo en términos de lo que está pasando en el momento de la enseñanza y cómo está pasando.
- 9) *Gestalt*. Hacer explícito lo que está implícito en una situación y redondear la situación de modo que se convierta en un todo.

1.2.4.3 Pedagogía Integrativa

Hilarion Petzold es el creador de la Terapia Integrativa. Su obra se caracteriza por integrar diversos enfoques teóricos que fundamentan la práctica terapéutica. Por citar algunos: la terapia Gestalt, el psicodrama, la terapia corporal, enfoques teóricos de la biología y las neurociencias, la filosofía, la psicología, la sociología, la fenomenología y la hermenéutica.

La terapia integrativa busca responder a las necesidades del ser humano como una totalidad en sus planos afectivos, conductual, cognitivo, fisiológico y espiritual, al mismo tiempo que integra a la personalidad aquellos aspectos que son considerados como negativos, o que se viven como repudiados, no resueltos para afrontar los diversos escenarios de la vida de forma abierta “creando la totalidad”.

Perls y Goodman realizaron importantes hallazgos en la enseñanza a partir de los principios y métodos de la terapia Gestalt, haciendo hincapié en lo emocional, la naturaleza física, el holismo y un énfasis en la persona como sujeto de la educación, en el contexto de la llamada “contra-cultura”. No olvidemos que en los años 60's fue cuando se dieron las críticas al sistema educativo (público) de EUA por parte de Goodman que buscaba que a partir de la educación se lograra una reforma a la sociedad. Sin embargo, no se logra consolidar una teoría unificada sobre

la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, a partir de la base teórica de que habían construido principalmente los anteriores autores, se abren diferentes líneas que buscarían entrar al terreno de lo educativo imprimiendo en sus posturas la personalidad de cada autor.

Petzold en el año de 1977 se refirió al término Pedagogía Gestalt como una serie de enfoques que se resumen en el contexto de la psicología humanista, el existencialismo y el experiencialismo, principalmente. Al igual que la Terapia Gestalt esta pedagogía buscaría una comprensión global de la realidad, buscando la eliminación de la alineación en la relación con uno mismo, con los demás y con el medio ambiente. Petzold entiende la Pedagogía Gestalt Integrativa como una antropología aplicada, por lo cual la pregunta sobre el hombre y el entendimiento humano es crucial (Neuhold 2007, p. 11-13).

Principios rectores (*op. cit.*, pp. 11-13):

- La enseñanza es vista como el contacto intersubjetivo y los eventos de relaciones
- Los alumnos son los sujetos de la educación
- El ser humano es visto desde una visión holista, principalmente como cuerpo-mente-espíritu, en un entorno social y ecológico
- La educación debe comprender la totalidad humana
- La noción de contacto es el fundamento principal de la Terapia y la Pedagogía Gestalt
- Es condición para el aprendizaje ponerse en contacto conmigo mismo, con los demás en el grupo de estudio, con el tema y con el medio ambiente (globo)
- Es necesario una toma de conciencia para el aprendizaje
- Se debe optar por el aumento del potencial-crecimiento humano

- Es importante que ambas partes en la educación sepan que se toman en serio, pueden hacer contacto en el aquí y ahora con sus necesidades y las de su entorno y no se pierden en el *debeismo*

1.2.4.4 Premisas pedagógicas

Las premisas pedagógicas que a continuación se muestran se recuperan de la observación de los procesos en el aula, de las charlas sobre temas educativos con otros actores, con las experiencias aprendizaje propias y del fundamento teórico que inspira a la Pedagogía Gestalt como un arte, puesto que como método bastaría con llevar a cabo ciertos pasos y como arte es articular dichos pasos con una ética humanista en un cara a cara con los alumnos y los profesores con los que trabajamos, siempre mirándolos como personas dignas de confianza.

1.2.4.4.1 Aprender es descubrir

Perls, (1995) define el aprendizaje como “aprender es descubrir (*uncovering*) algo “nuevo”, darse cuenta que algo es posible”. Descubrir significa *uncovering*=quitar la cubierta, develar. “Todos los descubrimientos se acompañan por una experiencia de ¡ajá! Un shock agradable o desagradable de diferente intensidad según sea el caso” (p. 105). Retomando a Muñoz (2008), desde la posición del proceso orgánico gestáltico y del aprendizaje significativo no podemos suministrarle a otra persona directamente los conocimientos, sólo podemos facilitar el aprendizaje (p. 46). Desde este planteamiento, Perls focaliza al aprendizaje como un aprender a descubrir y a la vez, un aprender a aprender, éste último soportado por la autorregulación orgánica, un buscar siempre el equilibrio, es decir, la autonomía para autorregularse conlleva una autonomía de aprendizaje.

Aunque Perls (1995), en su labor como terapeuta y teórico gestáltico propone una terapia no directiva por parte del terapeuta, sino más bien basada en la construcción de *gestalten* por descubrimiento por parte del paciente, un aprender descubriendo, es bien sabido, que su interés central no se encuentra en la creación de

una teoría del aprendizaje, sin embargo, nos ofrece un enfoque clarificador del ambiente de aprendizaje en el consultorio terapéutico. Por tal motivo, podemos retomar el trabajo teórico y práctico de ciencias y/o disciplinas que sí lo han hecho, encontrado el hilo conductor en el aprendizaje por descubrimiento.

1.2.4.4.2 El aprendizaje significativo ocurre en la frontera del sí mismo y el mundo exterior

Para Mar (2007), El aprendizaje significativo desde el enfoque gestáltico conlleva “[...] ir al encuentro de saberes en la frontera del sí mismo y el mundo exterior (que es el lugar del contacto), es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos con la propia visión del mundo” (p. 97). “Dicho en términos de Petzold (1987), el fin es “realizar un aprendizaje cognitivo, afectivo, somato-motor, en el campo social y ecológico” (p. 52).

1.2.4.4.3 El aprendizaje es un proceso de contacto y retirada

La Teoría Gestalt se centra en el ciclo de la experiencia que comienza con la percepción de nuestras necesidades, ciclo que puede aplicarse al aprendizaje y que describe Polito (2005), de la siguiente manera:

- I. *Etapa de Sensación.* El ciclo comienza con la percepción de la necesidad (la necesidad de aprender), emerge una necesidad que causa tensión pero que aún no se puede nombrar, sólo se siente.
- II. *Etapa de Formación de la Figura.* Se establece claramente la necesidad y por ende el objeto de satisfacción. Se da sentido a los sentimientos, impulsos y necesidades (se le atribuye un significado).
- III. *Etapa de Movilización de la Energía.* Se reúne la energía precisa para llevar a cabo la acción que satisfaga la necesidad, es decir, la motivación que uno reúne para satisfacer la necesidad. Se llega a la activación del cuerpo y los procesos cognitivos para lograr el objetivo que satisfaga la necesidad.

- IV. *Etapa de Planeación*. Existe una orientación respecto a la necesidad, se concibe la acción o secuencia de acciones, que se disponen a satisfacer la necesidad, el cumplimiento de dicha necesidad ofrece el criterio para elegir las oportunidades más apropiadas (estrategias) y ambientales (con que cuento organismo/entorno) para lograr su propósito hasta la sensación de satisfacción y éxito.
- V. *Etapa de Acción*, se moviliza al organismo hacia el objeto que nos causara la satisfacción que deseamos obtener, cabe resaltar que en esta etapa se entra en contacto con la zona externa, la cual se puede entender como nuestro medio ambiente.
- VI. *Etapa de Contacto*, es donde se establece el contacto pleno con el objeto y se experimenta la unión o uso de la persona con el mismo, es la etapa en donde se obtiene el placer por satisfacer nuestra necesidad. para concluir con la asimilación (que tomo y que dejo) y la integración (un nuevo aprendizaje).
- VII. *Etapa de Retirada*, cuando se ha logrado satisfacer la necesidad es momento de retirarse, de llegar al reposo para comenzar de nuevo el ciclo de la experiencia. Puede haber una retirada de cierta actividad para comenzar otra.

Sin embargo, este ciclo puede ser interrumpido en diversas ocasiones, que en el espacio clínico se llaman bloqueos¹².

El proceso de aprendizaje puede ser interrumpido durante la etapa de sensación de la necesidad, cuando el alumno no se siente en contacto con sus necesidades,

¹² El ciclo de la experiencia gestáltico presenta varias versiones, no hay un modelo unificado, por tal motivo, podemos encontrar varias fases respecto a cada modelo aunque podemos considerar que existen algunas fases básicas, esto ocurre también en los bloqueos que se presentan en cada fase, hay autores que mencionan un bloqueo por cada fase y otros proponen que pueden existir varios bloqueos en una misma fase, en este sentido al aplicar el ciclo de la experiencia al aprendizaje con sus bloqueos se hizo la fundamentación teórica a partir de Mario Polito (2005) y de Spagnuolo (1990), lo que dio como resultado un nuevo entretrejo que difiere en algunos aspectos del original propuesto por Polito.

desarrolla una apatía y desinterés, son los alumnos que no quiere nada, hay una desensibilización y una confluencia negativa, es decir, no logran separarse de la situación en la que se encuentra, porque el organismo bloquea la emergencia misma de la necesidad, no hay referentes y por tanto tampoco hay dirección. Si el alumno no logra hacer contacto con sus necesidades no puede lograrse un aprendizaje significativo, lo que obtendrá será una serie de introyectos que se tragará y que al mismo tiempo sentirá que no son suyos, no habrá asimilación e integración de aprendizajes.

En la etapa de formación de la figura o conciencia de la necesidad, que no es otra cosa que aportarle un significado a nuestro sentir, hay alumnos que a pesar de estar interesados en una temática no pueden darle un significado auténtico, personal, un valor para ellos, por ejemplo hay alumnos que están interesados en el arte pero las madres y/o los padres le dicen “el arte no te dará de comer, dedícate a otra cosa”. Si el alumno no logra conformar una figura con un significado para él tampoco habrá un aprendizaje significativo. También hay alumnos que no logran focalizar su figura, su necesidad lo que conlleva a no trazarse metas claras y hacer proyecciones; el problema está en los otros.

En la etapa de movilización de la energía hay alumnos que conocen sus necesidades, les dan sentido pero no logran movilizar sus energías al estudio, el alumno pone excusas para satisfacer su necesidad, muchas veces no pensando en ellos mismos, estas son ideas implantadas, que al no ser propias de alguna forma causan malestar.

En la etapa de Planeación el alumno se distrae, puede hacer una gran cantidad de cosas, tener muchas actividades, estar en varios cursos, pero no se encuentra en un contacto real con lo que podría satisfacer su necesidad.

En la etapa de acción el alumno se dice a si mismo que no lo podrán lograr; “siempre me equivoco”, “no voy a poder”, busca el autocontrol y la seguridad extrema por lo cual no logra fluir con la situación.

En la etapa de contacto el alumno evita darse un espacio para asimilar los nuevos conocimientos (que tomo y que dejo) sino se enfrasca en otras actividades.

En la etapa de retirada el alumno se mantiene en las mismas actividades que lo llevaran al cansancio, no habrá una etapa de reposo o seguirá insistiendo en el mismo tema lo que impide que la clase prosiga con su ritmo.

1.2.4.4.4 El contacto es un requisito para el aprendizaje

El proceso de contacto es imprescindible para el aprendizaje, un contacto que va desde ponerme en contacto conmigo, con los compañeros en el grupo de estudio, con el tema y hasta con el medio ambiente (globo). La práctica sólo puede realizarse desde un enfoque holístico donde todo se influye mutuamente en el proceso de aprendizaje y no como componentes separados. Para tomar contacto, un contacto real y total es necesario tomar conciencia (estado de alerta) que es un requisito previo para el aprendizaje (Neuhold, 2007, p. 11-13).

1.2.4.4.5 Los aprendizajes para la vida ocurren en el “aquí y ahora”

El alumno vive en su medio concreto, mientras observa los aprendizajes del pasado y la figura aún difusa del futuro, sin embargo, está parado y atento a lo que sucede en el presente, es su punto de referencia. Aprendemos aquí y ahora, es decir el pasado y el futuro son proyecciones que se viven en el presente y los aprendizajes están identificados con éste. Desde la Pedagogía Gestalt no aprendemos para la escuela, sino para la vida y es la vida la que se vive en el “aquí y ahora” (Neuhold, 2007, p. 11-13). De este modo los proyectos tienen su inicio en el presente, si deseamos cambiar el futuro tenemos que trabajarlo en lo que acontece en este momento, en las necesidades que nos son figura (prioritarias) y que aprendemos a cerrar para que emerjan otras de un fondo difuso y así estar en la dinámica de abrir y cerrar *gestaltens* de aprendizaje, sin olvidar, que nuestro pasado es una especie de historia encarnada.

1.2.4.4.6 El profesor invita a crear un ambiente de aprendizaje

No hay un campo *a priori* para el aprendizaje es necesario construirlo de forma conjunta profesor/alumno, para lo cual es necesario una invitación sincera, en un caminar juntos. “Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión”. Desde la Gestalt diríamos. “Yo te invito a aprender y a crear un ambiente de aprendizaje que toma en serio tu curiosidad natural por aprender, por crecer y te invito a tomarme en serio, este deseo de querer aprender de ti, de los alumnos y alumnas, ahora caminemos juntos cada quien desde su lugar ya sea de facilitador o de alumno”. Perls y otros (2006), plantea que tomar en serio algo es dedicarle toda tu atención, tus fuerzas, al igual que lo hacen los niños con el juego, ellos sí que se toman en serio lo que hacen, cuando ya no le es significativo.

1.2.4.4.7 Se invita a mirar los puntos ciegos pero nunca se obliga a tomar o dejar los puntos de vista de los demás

Moreau (2009), hace un paralelismo del punto ciego, desde la óptica donde el campo visual tiene una zona ciega que pasa inadvertida, lo mismo pasa con las personas cuando de un hecho o acontecimiento no se dan cuenta pero los demás si lo captan, “se trata de una característica que él ignora, pero que le conviene conocer” (p. 93). Nosotros lo retomamos en la formación en círculo, donde los otros alumnos pueden apoyar al alumno que esta al centro del circulo o aquel que expuso su tema, diciendo lo que ellos miran, sin enjuiciar o interpretar y sobre todo dejando espacio para que cada quien tenga su darse cuenta. No es una obligación tomar o dejar el punto de vista de los otros, la única obligación es con uno mismo respecto a sus procesos de autoconocimiento y autoconciencia.

1.2.4.4.8 La enseñanza está circunscrita en una educación para la vida y no sólo para la escuela

La enseñanza es vista como la promoción de la autorrealización de los alumnos como una totalidad, mente-cuerpo-alma y continuum social y ecológico, busca el contacto auténtico del alumno consigo mismo y con su entorno y promueve la responsabilidad gestáltica, es decir, saber responder a las necesidades que plantea el campo. Su metodología se basa en el descubrimiento y la solución de problemas a partir de un enfoque experiencial. La enseñanza a partir de una orientación Gestalt invita al alumno a que desgarré las experiencias de la vida, una educación para la vida y no sólo para la escuela,, aplique agresividad-energía en dicho proceso, para masticarlas y después asimilarlas o rechazarlas siempre en una toma de conciencia y en un ajuste creativo. La enseñanza gestáltica busca que el alumno alcance la autorregulación orgánica/entorno.

1.2.4.4.9 La enseñanza deber ser contextualizada

La educación confluyente, como uno de los pilares de la Pedagogía Gestalt, invita a crear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en dos aspectos que son la convergencia y la divergencia. El primer aspecto se refiere a que cualquier situación, lección, evento o lo que esté ocurriendo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje esté relacionado con las experiencias de cada uno de los alumnos. El segundo aspecto toma sentido en la necesidad de relacionar lo que está pasando en el mundo con lo que está pasando en el momento de la enseñanza (Andrade y Fernández 1998, pp. 282-283). Las experiencias se viven en la totalidad del campo: organismo/entorno; los procesos de pensamiento, la afectividad, el sistema motor, la espiritualidad y su relación constructiva (en una especie de relación dialéctica) con lo social, lo cultural y lo que concierne al propio mundo. No olvidemos que desde el enfoque Gestalt, que tiene una de sus bases teóricas en la teoría del campo de Kurt Lewin (1971), el campo nos construye al mismo tiempo que construimos el campo, por tal motivo en el aula no se debe desvincular las estrategias de enseñanza/aprendizaje de su campo.

1.2.4.4.10 No hay enseñanza que no busque el “darse cuenta” como requisito previo para el aprendizaje

Un requisito para lograr un aprendizaje es el *darse cuenta* gestáltico. Yontef (2009), lo define de la siguiente manera “es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético” (p. 171). “Un continuo e interrumpido continuum del Darse Cuenta lleva a un ¡Ajá!, la captación inmediata de la unidad obvia de elementos dispares en el campo”. Recordemos que una de las propuestas de Perls (1995), en su libro autobiográfico, es aprender a mirar lo obvio en una situación completa.

1.2.4.4.11 Siempre se busca un cambio social en el aula

En el caso de la Pedagogía Gestalt por conformarse como pedagogía crítica y activa, en el sentido de que toda pedagogía crítica es activa porque se observa, se indaga y se accionan (se hacen cosas) en el campo escolar buscando descubrir las propias respuestas hacia un cambio, mejora de las situaciones actuales, se dirige hacia un trabajo que busca el cambio social en el aula, retomando a Lewin (1946), se interviene el aula no sólo como la producción de conocimiento enciclopédico, sino conjuntamente profesor-alumno son partícipes del cambio del campo. Desde esta perspectiva profesor llega con una propuesta, sin embargo tanto profesor como alumnos confluyen en encontrar el tema, que en muchas ocasiones la búsqueda del tema se vuelve en sí la tarea a realizar.

1.2.4.4.12 Es necesario educar en la escucha interna y la escucha externa

Hay dos tipos de escucha: interna y externa. La interna es la capacidad de la persona de mirarse hacia dentro, de tomar conciencia de sí mismo. Es una buena herramienta para acompañar al otro, usar las propias sensaciones y emociones al servicio de la mejor comprensión y escucha del otro. La escucha externa es afinar los sentidos (Peñarrubia, 2008). Desde la Pedagogía Gestalt se busca educar en

estas dos tipos de escucha porque es necesario tomar conciencia de uno mismo y de su campo porque funcionamos como una totalidad.

1.2.4.4.13 Primero las personas que los contenidos y los métodos

La enseñanza y el aprendizaje sólo ocurren a través del contacto intersubjetivo y la relación de acontecimientos significativos y las habilidades de comunicación entre el alumno y el profesor, en este sentido, los alumnos (las personas) están en el aula antes que los contenidos y los métodos, por lo cual, los contenidos y métodos están al servicio de los alumnos. Las necesidades del aula son las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Neuhold, 2007, p. 11-13). En otras palabras los contenidos y los métodos no están sobre las personas.

1.2.4.4.14 Una experiencia vale más que mil palabras

Laura Perls (1976, en Woldt 2009) plantea que la experiencia real de cualquier situación presente no necesita ser explicada o interpretada, sino que puede estar directamente en contacto, sentida y descrita, en el aquí y ahora, es decir experimentada, vivida. (pp. 141-142). El trabajo que se delinea a partir de esta premisa es de tipo experiencial donde los participantes hacen contacto con sus experiencias y trabajan a partir de ellas. Los alumnos están siempre en relación con su campo, personal, familiar, cultural, social o de aula, es un sujeto vinculado con su entorno, que hace conciencia de que aprende con los otros, el campo también lo conforman el otro, el grupo. Varios de estos aprendizajes se han conformado como experiencias de éxito, donde ha movilizadado sus habilidades, valores, actitudes para responder a las necesidades que se conforman en la relación organismo/entorno, es un sujeto competente.

Un aprendizaje a partir de la experiencia, necesariamente nos sitúa ante un aprendizaje para la vida soportado en un “saber hacer” como respuesta a las necesidades que se les presentan a los alumnos, tanto en el aula como en los demás aspectos de su vida de su campo y que tienen que resolver de manera creativa “haciendo”, lo que implica una toma de conciencia y siempre en un proceso

desgarrar, masticar para después integrar o rechazar, es decir, el aprendizaje no se traga y el saber hacer no se restringe al uso utilitarios de ciertas técnicas. Todo esto en un equilibrio entre sus necesidades y las del entorno, lo que se llama un ajuste creativo.

1.2.4.4.15 La creatividad acontece en la totalidad humana

El cuerpo, la mente y el alma son parte de una totalidad, por lo cual, es inconsistente con un enfoque holístico que los alumnos aprendan a partir de un solo lenguaje, hay muchos lenguajes que podemos llevar al aula de clase. El aprendizaje somato-motor y emocional también son parte de la totalidad de aprendizajes que alcanzan los alumnos. En algunos casos la vasta o nula creatividad del profesor está vinculada con sus propios miedos y limitaciones que son proyectadas de alguna manera en los procesos de aprendizaje, por tal motivo, es necesario el trabajo personal de profesor con sus propios procesos de aprendizaje. ¿Qué profesor que no cultiva su cuerpo emprenderá procesos de enseñanza corporales? La mayoría de profesores creativos son los que han vivido en su formación procesos creativos e inclusivos de aprendizaje. La creatividad conlleva cultivar alumnos y profesores propositivos que basen su práctica en la confianza, puesto que sin confianza no puede haber propuestas ni creatividad (Neuhold, 2007, p. 11-13).

1.2.4.4.16 Se trabaja con los recursos, las experiencias de éxito y no con las carencias

El alumno (como ser humano) tiene capacidades y potencialidades que ha desarrollado en distintos contextos de su vida que son retomados en el aula por parte del profesor. Los alumnos como el profesor no son tablas rasas, al contrario, son fuente de un gran número de capacidades y potencialidades que se explotan a partir de la creatividad y de aprendizajes relacionados con su contexto. Se trabaja a partir de los recursos que los alumnos poseen, de sus experiencias de éxito y no a partir de sus carencias.

1.2.4.4.17 El cansancio es una señal de retirada

Las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen un ciclo de vida útil, como el alumno y el profesor funcionan como una totalidad orgánica y con su entorno hay momentos que no se cuentan con las herramientas para afrontar la situación (aburrimiento, distracciones, hambre, desinterés, impaciencia, etc.), por tal motivo, es importante la retirada del trabajo escolar que se lleva a cabo, esto no quiere decir que se dé por terminado el día escolar, sino que es momento de retirarse de esa tarea específica y retomar otra, para tomar una posición donde se busca el apoyo suficiente para atender la situación más tarde, vía la autorregulación organísmica. Perls señala que el cansancio es la señal por excelencia para retirarse.

1.2.4.4.18 Nos interesa el campo y no sólo el alumno o el profesor

La Pedagogía Gestalt no tiene su mirada sólo en los procesos de aprendizaje de los alumnos o de los procesos de enseñanza de los profesores, su foco es el campo, la totalidad del campo en el aula, que está conformado por las conductas, conocimientos, valores, experiencias de aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores, así como de otros elementos menos visibles pero que también conforman dicho campo como: los reglamentos, los programas, la gestión escolar, los materiales didácticos, las estrategias, los sustentos físicos del aula y los procesos socioculturales de lo que llamamos globo, un campo mayor.

1.2.4.4.19 Se trabaja con los alumnos que son y no con los que deseamos que fueran

Desde nuestro enfoque pedagógico el profesor se integra y se vuelve parte del campo del aula, al ir descubriendo el tipo de alumnos que hay en dicho lugar, mirando sus procesos y ritmos de aprendizaje, respetando sus intereses personales y buscando las motivaciones que hay detrás de ciertas conductas, es decir se deja tocar por el campo, trabaja en éste campo y para dicho campo, pero sobre todo no anhela alumnos de otros campos porque sería negar su propias capacidades de

enseñanza, así como faltaría al principio humanista de mirar a los alumnos como personas dignas de confianza.

1.2.4.4.20 Solo se es bueno pero juntos somos mejores

La escuela debe fomentar los “Campos de creatividad” para afrontar problemáticas, crear soluciones y productos innovadores tanto sociales, como culturales, físicos, administrativos, artísticos, etc. Retomando y reelaborando a Burow (2000), la escuela debe fomentar la toma de conciencia en los alumnos sobre su singularidad, sus experiencias de éxito, los momentos y terrenos en los que ha sido competente a lo largo de su vida, así como encontrar con el otro la manera de potenciar sus caminos de éxito sobre un objetivo común, porque la creatividad se da en lo plural. Es decir se invita a los alumnos, profesores, directivos a tomar un tema como suyo, que lo compartan con los otros y que logren contagiar con pasión esa idea a alguien más, que está inmerso en una idea parecida o igual, que tomen conciencia de sus “debilidades” y experiencias de éxito, y busquen en el otro, en sus personalidades diferentes, en sus potencialidades distintas cubrir dichos déficit, para una meta en común, donde cada quien lleve la batuta en lo que es experto. La creatividad es más que la suma de personalidades, sino el producto del campo como una totalidad que se influye mutuamente.

1.2.4.4.21 La única norma permanente es que toda norma se puede discutir al interior del aula

La Pedagogía Gestalt no tiene temor en discutir sus normas para el trabajo en el aula, aún las más imprescindibles como las normas de la comunicación (ver enfoque didáctico), puesto que mira a los alumnos como sujetos de confianza, personas que logran reflexionar sobre aquello que beneficia o perjudica al grupo, que pueden llegar a acuerdos para el bien común, respetando la singularidad de cada persona.

Los diálogos en el campo de la participación democrática no están fundamentados sólo en los procesos cognitivos, sino también en los sentimientos propios y comu-

nes a lo humano, en la empatía social del grupo escolar y la creatividad para resolver o adecuar situaciones cotidianas para un mejor funcionamiento de la vida social del aula. Seguramente lo que puede ocurrir al discutir las normas de una manera libre, abierta y con la necesaria guía del profesor que ofrece otros horizontes a los alumnos más allá de los propios, es que cada alumno encuentre sus propias respuestas y argumentos para validar o refutar las normas del campo escolar.

1.2.5 Enfoque didáctico

Este enfoque se focaliza en los aspectos de la secuencia didáctica, las reglas de comunicación al interior del aula y algunos ejemplos de estrategias.

1.2.5.1 Diseño semiestructurado

Las estrategias de intervención en el aula desde el enfoque de la Pedagogía Gestalt se basan en un diseño semiestructurado, es decir se plantea un objetivo claro y concreto de la actividad, una apertura, un desarrollo y un cierre, todo bajo el diseño de diversas actividades flexibles que pueden seguir el curso de la secuencia didáctica diseñada con antelación o sufrir cambios a partir de las necesidades que vayan surgiendo en el proceso que acontece con los participantes en el aula o taller.

Aunque existe un diseño flexible de las actividades nunca se improvisa, sino se reestructura la actividad y en algunos casos los objetivos, lo cual conlleva tener un facilitador o docente con un gran conocimiento de técnicas, estrategias y con habilidades para afrontar cambios durante procesos de contacto y de aprendizaje.

Las estrategias de diseño semiestructurado responden a la postura pedagógica de tomar en cuenta las necesidades que emergen en el campo del aula o del taller, lo anterior al ofrecer un diseño flexible de estrategias que afrontan las necesidades del campo específico que se ha conformado entre los participantes y el docente o facilitador, en contraposición de un método rígido que solamente busca cumplir con los objetivos curriculares sin mirar al grupo y sin dar oportunidad que el propio

docente o facilitador también se mire. En la Pedagogía Gestalt se busca ante todo el contacto auténtico con uno mismo, el grupo y el tema. Cabe mencionar que las estrategias de diseño semiestructurado se encuentran dentro de una secuencia didáctica, es decir son una parte del desarrollo de una sesión.

Trabajo en grupo

El trabajo en el aula, en el grupo a partir de la Pedagogía Gestalt sigue las directrices del enfoque Gestalt y por tal motivo no hay una manera única de hacerlo. Peñarrubia (2008) explica que puede ser una sucesión de trabajos individuales (Perls), un trabajo en subgrupos (Naranjo) o ejercicios propuestos por el grupo (p. 252). Esta última opción es la menos frecuente en nuestra propuesta de Pedagogía Gestalt porque las actividades se enmarcan en un diseño semiestructurado, lo que conlleva cierto nivel de planeación. Además el objetivo es el acrecentamiento del *darse cuenta* en un campo escolar y no terapéutico.

1.2.5.2 La Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es el conjunto de actividades de contacto y de aprendizaje organizadas que realiza el facilitador (vemos al profesor como un facilitador del aprendizaje) para abordar una temática, teniendo como objetivo que los alumnos realicen un contacto auténtico con ellos mismos en relación con la temática abordada en la sesión y a la vez con el grupo. Es una planeación que lleva a cabo el facilitador en términos de apoyo para el contacto y el aprendizaje, puesto que el contacto es el requisito indispensable para lograr aprendizajes significativos. En el desarrollo de la secuencia didáctica siempre están involucrados los alumnos, es decir tanto alumno y profesor/facilitador conforman el campo de aprendizaje, son una totalidad y por lo tanto, desde la postura de la Pedagogía Gestalt comparten la responsabilidad del aprendizaje de la cual derivan tres cuestionamientos básicos: ¿cuál es tu implicación con tu aprendizaje, la temática y el grupo?, ¿cuáles son tus habilidades para responder a los retos y necesidades que emergen en el campo de aprendizaje? y ¿cuáles son tus experiencias de éxito que puedes vincular en este campo de aprendizaje?

En la secuencia didáctica de la Pedagogía Gestalt la apertura da pie al foco de la actividad que es la estrategia, sin embargo esta apertura no se centra en explicar lo que pasará en el foco porque como menciona Moreau (2009, p. 268), cuando habla de la pedagogía de los juegos desde el enfoque Gestalt, no es conveniente precisar la finalidad porque se corre el riesgo de racionalizar o intelectualizar la experiencia. El autor menciona que hay que vivir primero la experiencia, ya después habrá un espacio para comprenderla o comentarla. Recordemos que Laura Perls (1976, en Woldt 2009), plantea que la experiencia real de cualquier situación presente no necesita ser explicada o interpretada, sino que puede estar directamente en contacto, sentida y descrita, en el aquí y ahora, es decir experimentada, vivida.

A continuación citamos algunos elementos esenciales de la secuencia didáctica, no obstante que en párrafos posteriores describimos a detalle cada etapa.

- *Calentamiento inespecífico*: En esta etapa, que no dura más de diez minutos, el facilitador con los alumnos o participantes realizan actividades para que los integrantes del grupo se concentren en el aquí y ahora, en este lugar y este momento. Es un momento donde no se aborda el tema o temas de la sesión, en otras palabras es una etapa no temática.
- *Apertura general*: El facilitador hace contacto con los alumnos de manera corporal, emocional y verbal, para después invitarlos a conformar un campo de aprendizaje, se socializan las normas de trabajo y de convivencia del curso y/o de cada sesión, se aborda las primeras aristas sobre la temática del curso y/o de la sesión, sin abordar de manera minuciosa los aspectos teóricos puesto que los alumnos tienen que vivir la experiencia (una experiencia vale más que mil palabras). Es un momento de escucha activa tanto del facilitador como de los participantes mediante un diálogo auténtico.
- *Desarrollo de la estrategia*: El facilitador lleva a cabo estrategias de diseño semiestructurado, con el objetivo de que los participantes tomen contacto

con la temática que se aborda en la sesión. El participante le da sentido y significado a la temática que se aborda en la sesión. Esta etapa se divide en tres momentos, aunque a veces es difícil de divisar las fronteras con gran claridad, y son: la apertura de la actividad, el foco de la actividad y el cierre de la actividad.

- *Cierre general:* El facilitador mediante preguntas busca que los participantes hagan una integración de la experiencia acontecidas en la sesión y ofrece una realimentación sobre los procesos acontecidos como de la temática abordada. Los participantes hablan acerca de sus experiencias en el proceso, realizan una conclusión personal de la temática y comparten los aprendizajes que se llevan de la sesión, todo esto a modo de evaluación personal y formativa.

A continuación describimos a detalle cada etapa y abordamos la diferencia entre cierre general de la sesión y el cierre de la actividad.

a) Calentamiento inespecífico

Esta etapa tiene como objetivo centrar la atención de los alumnos o participantes de un curso o taller en el aquí y ahora (desde la Gestalt), es decir que se encuentren físicamente, emocionalmente y cognitivamente en este lugar y en este momento específico, que es la clase, el taller y el grupo. Cabe mencionar que no forma parte de la etapa de apertura temática, puesto que en el calentamiento no se abordan ningún tópico concerniente a la sesión o clase.

El calentamiento inespecífico es una estrategia que la Pedagogía Gestalt retoma del psicodrama y que fue desarrollado por Jacob Levy Moreno. Esta fase del psicodrama forma parte de la primera etapa en la sesión del psicodrama llamada: *warming up*, y se caracteriza por ser la etapa preparatoria para la dramatización, puesto que el calentamiento puede dividirse en inespecífico, específico o para el rol. En este sentido el calentamiento como concepto general de los tres tipos de calentamiento que mencionamos anteriormente, tiene como objetivo provocar es-

tados espontáneos u preparar a la persona a la acción. El calentamiento parte de que los participantes llegan a la sesión desde distintos lugares, con problemáticas diversas, con sus rigideces, con sus resistencias, simplemente no están en condiciones de producir un protagonista, para fines del psicodrama. (Pundik y de Pundik 1974). En la Pedagogía Gestalt sólo se utiliza el calentamiento inespecífico porque no se busca realizar una sesión de psicodrama sino la disposición de los sujetos participantes en el aula a trabajar los contenidos en este lugar y en este momento (aquí y ahora).

b) Apertura general

En esta etapa el facilitador se presenta y hace contacto con los alumnos, para después dar lugar a las presentaciones individuales de cada persona. La presentación de los participantes del grupo se lleva a cabo a partir de estrategias lúdicas y/o creativas que fomenten el interés de los participantes para adentrarse en el conocimiento de uno mismo y de los otros. Por ejemplo, se le pide a cada participante (además de decir su nombre) que haga contacto con la forma en cómo llegó a la sesión, si llegó con prisa, con calma, con ansiedad, etc., y que de unos pasos frente a todos y represente en su forma de caminar, su ritmo de llegada, una caminata acelerada para aquel que llegó con prisa. En este ejemplo el participante hace contacto con su propia experiencia de llegada a la sesión y observa la impresión corporal de las demás experiencias de cada participante.

El facilitador establece la temática general y se hace la invitación de retomar dicha temática a partir de las experiencias de cada participante, sin embargo no hace un encuadre temático a partir de definiciones o conceptos, puesto que desde esta pedagogía se prioriza el enfoque experiencial, es decir vivir la experiencia, dejando el espacio para las definiciones o delimitaciones teóricas para el cierre. En el aspecto metodológico se puntualiza la metodología, normas y tiempos de trabajo. Los anteriores aspectos son de suma importancia abordarlos de forma breve y clara, aunque todos son importantes haremos hincapié en las normas de trabajo

desde la Pedagogía Gestalt en su dimensión comunicativa (ver el numeral 1.2.5.2.3. Normas de comunicación).

c) Desarrollo de la estrategia

La propuesta de trabajo la planteamos desde la Interacción Centrada en un Tema como método de trabajo que conlleva ocuparse de cuatro aspectos que son: el TEMA; facilitar la asimilación y elaboración de los contenidos de aprendizaje, YO-nivel personal; favorecer el desarrollo individual de los participantes, NOSOTROS, promover una creciente apertura comunicativa entre los participantes de los grupos de aprendizaje. Tema-Nosotros-Yo constituyen el contenido y el objetivo de toda intervención que sólo se puede alcanzar cuando los facilitadores-profesores alternan en la dinámica de grupo los momentos en los que prevalece el tema, otro momento en que la dimensión del grupo prevalece y otras veces en que los individuos, es decir buscar un equilibrio dinámico entre los tres aspectos, todo circunscrito en un su medio ambiente (globo) (Geibler y Hege, 1997, p. 155).

Cohn (1975), en su libro fundante *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, plantea las ideas principales de su método que se basa en dos postulados y en las llamadas reglas auxiliares (Hilfsregeln der TZI sind)¹³ que hemos incluido en párrafos anteriores, en el encuadre comunicativo.

Postulados:

Se tu propio dirigente

Se deja a cada alumno la responsabilidad de sus pensamientos, sentimientos y necesidades. Cada alumno se responsabiliza y se compromete en el recorrido que emprende el grupo, lo que implica respetar a los demás en sus pensamientos, sentimientos y necesidades.

Las necesidades tienen prioridad

¹³ La versión en español de los postulados y las reglas auxiliares fueron retomadas de <http://www.sekis-berlin.de/11-Ejemplos-de-reglas-de-conve.648.0.html>

Las necesidades que emergen durante el proceso grupal y/o personal deben ser atendidas o de lo contrario ocuparán energía y evitarán que los alumnos se concentren en el aquí y ahora, en algunas ocasiones pueden convertirse en agendas ocultas. La propuesta es ofrecer un espacio de escucha, de reflexión y atención de dichas necesidades ¿qué puedes hacer en este momento con esta necesidad que surge en ti?, ¿Dónde la puedes acomodar para seguir trabajando? Sin embargo, estas necesidades pueden ser tan fuertes que el grupo confluye con ellas, en este momento el curriculum puede dar paso a otros contenidos a estudiar.

El tema acerca del tema

La interacción centrada en un tema desde la Pedagogía Gestalt se concreta en la búsqueda del tema sobre el gran tema, esto es plantear un tema general al grupo y dejar que el mismo grupo en atención con el tema, con cada alumno y en relación con todos planteen una necesidad a resolver sobre este tema. Por ejemplo se plantea el tema “cuerpo”, a través de estrategias pedagógicas se va buscando la necesidad que puede focalizarse en las emociones, la sexualidad o la estética, y se puede concretar aún más, sobre la sexualidad, la necesidad es las relaciones sexuales, el embarazo en la adolescencia, etc.

Respecto a lo anterior, el trabajo no es fácil, ni rápido sino es un trabajo arduo y a veces un poco lento porque exige al facilitador poner atención en el tema y en las diferentes necesidades que van surgiendo hasta conformarse una Gestalt definida, mientras que a los alumnos les implica hacer contacto en su relación organismo/entorno al definir una figura nítida en un fondo difuso, en concretarse en una necesidad específica dentro del esquema del gran tema.

d) El cierre

La retirada y el cierre

El contacto lo podemos definir como el momento del encuentro con nosotros mismos (necesidades) o temas que nos atañe, en el aula es el encuentro significativo

con el tema porque parte de una necesidad propia y está situada en un nivel experiencial, sin embargo tiene una fase que lo complementa y que es necesaria para la asimilación de los aprendizajes que se llama retirada. El momento que precede a la retirada, en términos de Perls, Goodman y Hefferlaine (1951) es la confluencia que ocurre cuando la totalidad de la persona fluye en un mismo sentido para asimilar en este caso los aprendizajes, a lo que le seguiría la retirada, puesto de no hacerlo estaríamos en una confluencia en términos de bloqueo, es decir fluimos juntos hasta perdernos, ya no hay diferencia entre el tema y yo, me encuentro perdido en las aristas del tema, en un dibujo, en una tarea, etc., quien no ha tenido alumnos que siempre desean volver a un tema que para el resto del grupo ya no está en el presente, puesto que el profesor realizó un cierre a través de un diseño didáctico. Por tal motivo es necesario una retirada, despedirnos del tema, del trabajo que estamos haciendo para comenzar otro y lo podemos hacer con una frase o un movimiento, mientras que el cierre de la actividad o cierre general está más vinculado a la recuperación de los aprendizajes ¿de qué te diste cuenta? Y antecede a la retirada porque aún no se ha completado la gestalt, generalmente se ofrece un apoyo por parte del profesor o facilitador por medio de cuestionamientos que buscan el *awareness* en el estudiante o en el participante.

Cierre por actividad

Las estrategias que se llevan en el aula tienen una apertura, un desarrollo y un cierre de la actividad, puesto que no podemos dejar abierta la Gestalt que se ha desarrollado durante la estrategia. En este sentido Fernández (2014), desde su propuesta de juego psicoterapéutico, pero que ha nuestra manera de ver podemos utilizar en el aula, propone “(...) un cierre específico que considera la necesidad de concluir realizando preguntas que enfatizen las peculiaridades vivenciadas durante la misma y principalmente resalten aspectos significativos para lograr el objetivo [...]”, en este caso de la estrategia elaborada en el aula. Esta autora señala que se puede realizar un interrogatorio que conduzca al aprendizaje general y las acciones consecuentes a éste, para dicho propósito propone las siguientes preguntas: ¿de qué se dan cuenta?, en esta pregunta se “enfatisa la toma de conciencia so-

bre la experiencia vivida”, ¿qué van hacer?, en esta pregunta se “conduce a la toma de responsabilidad en actos de conducta sobre la toma de conciencia asumida inicialmente de manera verbal” y ¿cómo se sienten?, en esta pregunta “se confirma el sentimiento de bienestar en el niño al completar su darse cuenta y cerrar el ciclo de su experiencia” (p. 60).

El cierre general

Fernández (2014), propone en la intervención de juego psicoterapéutico un cierre general, que hemos reelaborado con algunas especificaciones para llevarlo al campo del aula, de esta manera al igual que en el cierre de actividad se procede a realizar un cierre de los sucesos ocurridos durante la sesión puesto que es necesario conducir a los participantes a un aprendizaje significativo de lo vivenciado durante toda la sesión. La secuencia es de la siguiente manera; en primer lugar se hace un recordatorio de todas las actividades trabajadas en la sesión y posteriormente se hace el cierre general de la sesión para concretar el aprendizaje. Algunas de las estrategias puede ser un interrogatorio básico enfocado a la descripción y/o reflexión-análisis de lo acontecido, puntualizando los aspectos que ayuden a completar el darse cuenta, de acuerdo al proceso personal de cada participante, así como a la proposición de acciones concretas y posibles que se puedan generalizar en otras áreas de la vida y la vida escolar, más allá del taller. Una de las estrategias que propone esta autora es realizar un interrogatorio por rondas, es decir una ronda por cada pregunta porque al escuchar las respuestas de sus compañeros pueden seguir elaborando su propia vivencia y acaben de construir su darse cuenta, esto enmarcado en la confluencia “positiva” (60-61).

Un aspecto importante que nos señala Muñoz (2008), y que reelaboramos para nuestros fines, es que en esta etapa es el facilitador o profesor debe ser el modelo de la no evaluación y la aceptación de las diferencias en el aula, desde nuestra perspectiva no interpreta, no juzga o señala, sino acompaña y fomenta el darse cuenta individual y/o colectivo (p. 64).

1.2.5.2.1 Preguntas de apoyo al contacto

Uno de los puntos más importantes durante el desarrollo de las estrategias semi-estructuradas es que logren un contacto auténtico los alumnos y los participantes de un taller, un contacto en términos de conmigo mismo, los otros y el tema. Aunque las estrategias, las podemos definir como apoyos al contacto a veces es importante ser más puntuales y hacer ese apoyo más específico, en el momento y lugar que pensemos adecuado durante el desarrollo de las actividades, puesto que el diseño semiestructurado nos ofrece esa posibilidad de intervención durante la sesión. Mar (2014) propone algunas preguntas claves para lograr el contacto que citamos a continuación:

- ¿Cómo me siento con esto?
- ¿Qué es lo que realmente quiero/deseo/necesito?
- ¿Dónde me gustaría estar?
- ¿Qué haría si estuviera en el lugar del otro?
- ¿Qué tengo yo que ver con lo que está sucediendo?
- ¿Qué me gusta/me disgusta?

Retomando y reelaborando algunos aspectos de Gladding y Newsome (2003), sobre los trabajos de France y Allen (1997) para el uso de imágenes se pueden hacer las siguientes preguntas:

- ¿Qué te dice la imagen?
- ¿Qué eres tú en esa imagen?
- ¿Cuál es la energía que hay en esa imagen?
- ¿Qué falta en esa imagen?
- ¿Qué objeto (persona, animal, planta o simplemente un trazo) te llama más la atención?, ¿qué te dice?

1.2.5.2.2 Preguntas para la autoevaluación formativa en el cierre final

En la Pedagogía Gestalt no existe el concepto de calificación, sino de auto evaluación formativa que se refiere al momento cuando el propio estudiante o participante de un taller valora las experiencias acontecidas en las sesiones o sesión, respecto a la temática y la forma como fue tocado por ellas desde su propia singularidad y como colaboran en su darse cuenta y crecimiento personal.

A continuación citamos algunas preguntas que pueden realizar el profesor o facilitador para promover la autoevaluación formativa en el cierre general de la sesión o del curso o taller. Las preguntas III, IV y VI son sugeridas por Fernández (2014, p. 61) para el interrogatorio final, mientras que la I, II y V son propias:

- I. *¿De qué te das cuenta?*, en esta pregunta se busca que el participante verbalice aquella información con la que ha hecho contacto sobre sí mismo, su entorno y la relación dialógica entre el organismo/entorno.
- II. *¿Cómo fue el proceso?*, esta pregunta va encaminada hacer toma de conciencia sobre lo acontecido en el transcurso de la estrategia o toda la sesión.
- III. *¿Qué aprendiste?*, en esta pregunta se enfatiza la toma de conciencia sobre la experiencia vivida y el paso de un tipo de pensamiento a otro, la búsqueda de alternativas de solución.
- IV. *¿Qué vas hacer?*, en esta pregunta se conduce a la toma de responsabilidad en actos de conducta sobre la toma de conciencia, asumida inicialmente de manera verbal.
- V. *¿Qué te llevas o dejas?*, esta pregunta va dirigida hacer una valoración sobre aquello que cada participante toma para sí mismo o deja a un lado, que le toca de cada situación y cuál es su nivel de responsabilidad (yo me llevo esto y de esto me hago responsable).

- VI. *¿Cómo te sientes?*, en esta última pregunta se confirma el sentimiento de bienestar o conformidad del participante al completar su darse cuenta y cerrar el ciclo de la experiencia Gestalt.

La evaluación de la sesión por el profesor o facilitador

La Pedagogía Gestalt se basa en el diseño de estrategias semiestructuradas para atender por un lado la temática curricular a tratar en cada sesión, y por otro lado las necesidades emergentes en la sesión, en otras palabras el profesor o facilitador pone el tema (el gran tema) en la mesa y el campo (todos) buscan el tema que desean trabajar sobre ese gran tema. Algunas veces la búsqueda de ese tema es la tarea a realizar. Sin embargo este tipo de trabajo en el aula o el taller obliga al profesor y al facilitador a evaluar cada sesión en su totalidad, emociones, temas emergentes, conflictos, el tema curricular, etc., para diseñar la siguiente sesión que aborde tanto la temática curricular como los temas emergentes, en un equilibrio. Lo anterior hace que al final de un curso o taller se haya producido una planeación semiestructurada única puesto que respondió a las necesidades específicas del campo donde trabajó y se conformó el profesor o el facilitador en conjunto con sus alumnos o participantes.

La sensibilización

Muñoz (2008: 18 y 19) plantea que la sensibilización tiene dos objetivos:

- I. “Incrementar en la persona el darse cuenta o *awareness*, lo cual no es una conciencia meramente racional sino integral, es promover el incremento en la capacidad de darse cuenta, con todo su organismo, de lo que le está sucediendo aquí y ahora, haciendo que la experiencia sea asimilada de manera vivencial, no sólo de manera racional puede no asimilarse verdaderamente y hay un alto riesgo de generar introyecciones. Lo que busca la sensibilización es que la persona aprenda a estar en contacto consigo misma

para darse cuenta de sus pensamientos, sentimientos, sus reacciones físicas, y para que así aumente la conciencia de sí misma”.

- II. “Que la persona se responsabilice de sí misma, de sus pensamientos acciones, sentimientos, sensaciones, etcétera. En este sentido, la sensibilización gestalt promueve la responsabilidad y evita la culpabilidad hacia afuera”.

El trabajo de sensibilización implica una gran responsabilidad por parte del profesor o facilitador, puesto que se tocan aspectos de la persona que social y/o culturalmente están vetados en el trabajo del aula, además el trabajo con uno mismo no siempre es bienvenido porque nos podemos encontrar con nuestro lado oscuro o con antiguos fantasmas que preferimos no tocar. En este sentido, el trabajo en el aula debe ir de menos a más, las estrategias de sensibilización debe estar graduadas y adaptadas a las necesidades del grupo, es decir grupos que se enfrenta por primera vez al trabajo gestáltico se ofrecen estrategias de primer nivel que no les causen resistencia, miedo, desconfianza, etc. mientras grupos que llevan todo un proceso gestáltico de mayor tiempo han construido un nivel de confianza que les permite trabajar de forma más profunda. El grupo es quien marca el nivel de progresión del trabajo gestáltico.

1.2.5.2.3 Reglas de la comunicación

Nuestra propuesta es el producto de algunas modificaciones que hemos realizado de los trabajos de Levitsky y Perls (1973), respecto a las reglas y juegos de la terapia gestáltica, de Zinker (1977), sobre las reglas para favorecer los grupos gestálticos y de Cohn (s/f), las llamadas reglas auxiliares para favorecer la comunicación, pero que guardan la esencia de sus trabajos y que pueden ser aplicadas a cualquier tipo de sesión pedagógica.

- *Todos tenemos algo que compartir.* Todos los participantes (facilitador, profesor o estudiantes) tienen algo que compartir y deben tener la oportunidad de compartir algo personal.
- *Otorga prioridad al aquí y ahora:* Cada participante debe dar prioridad aquello que acontece en él o ella, en el aquí y ahora –en este momento y en este lugar-.
- *Toma conciencia de tus sentimientos y emociones:* Cada participante debe prestar atención a sus propios sentimientos y emociones, y de los demás, reconocer su validez.
- *Evita interpretar significados o buscar las causas de aquello que el otro participante siente.* Cada persona tiene su propio lenguaje simbólico en contacto con ella y sus propias causas de lo que siente.
- *Tus participaciones deben dar paso a la formación de una gestalt:* los alumnos participan con entusiasmo, sin embargo estas participaciones deben conservar el flujo de la formación de la gestalt y no perderse en opiniones o en argumentaciones que no están relacionadas con el tema, que no pertenecen a los objetivos planteados o se cae en el sentido común.
- *Respetar tu propio ritmo y pasar el turno:* Algunos participantes necesitan tiempo para hacer contacto con aquello que se desarrolla en la sesión, así como su ritmo para estructurarse y compartir lo que piensan o sienten necesita de un mayor margen en comparación a los demás. Respetar tu propio ritmo e indicar por el momento “yo no”, “pasar el turno”.
- *Escucha atento a tu compañero/a:* El participante que escucha con atención a su compañero/a muestra interés por el otro, como un interés propio por sentirse tocado por el otro, el tema y por aquello que ocurre a nivel grupal.

- *No realices conversaciones paralelas:* Los comentarios, burlas, susurros no se permiten porque todo aquello que se exprese debe ser de cara a todos. Es decir todo comentario se expresa al interior del círculo, para que todos lo escuchen y lo valoren.
- *Sé tú mismo:* Cada participante debe hacer contacto con el tema desde su propia experiencia, por lo cual sus comentarios o expresiones serán auténticas y no debe preocuparse si sus expresiones van acorde o le gustan a los demás.
- *Sé auténtico y selectivo:* Toma conciencia de lo que piensas y sientes y selecciona lo que dices y haces: Sí dices o haces algo solo porque crees que debes hacerlo, estas faltando a ti mismo. Si eres auténtico puedes ser sujeto de confianza y comprensión.
- *Evita las generalidades:* Las generalidades tienen la propiedad de interrumpir el proceso del grupo. También pueden apartar levemente de personas concretas. No sabemos con certeza de qué tema estás hablando, de qué persona, de qué tiempo o qué lugar.
- *Asume la propiedad del lenguaje desde el “yo”:* Los participantes que asumen su lenguaje desde el yo: yo pienso, yo siento, yo no estoy de acuerdo... están presentes en sus expresiones, sabemos quién lo dice y sabemos a quién podemos contradecir, confrontar, decirle unas gracias o sumarnos a sus comentarios. No te escondas tras el nosotros o el lenguaje impersonal.
- *Dirigirte a tu compañero en un cara a cara:* Todos los participantes tienen el derecho de ser tratados como una persona, en una relación yo-tú, por tal motivo es importante que cuando expreses algo de un participante lo hagas dirigiéndote a él o ella, si es posible con su nombre. Cuando nos dirigimos al otro de forma indirecta lo cosificamos (un mueble que está ahí), o lo anulamos (no está presente, no es digno que lo mire o me dirija a él o a ella),

recuerda que estamos en un círculo donde todos nos vemos, estamos en un cara a cara.

- *No preguntes sólo por preguntar.* Las preguntas en esta experiencia deben ser pocas porque se ofrece prioridad a la expresión de experiencias, sin embargo si haces una pregunta explica cuál es su sentido, para que la hagas y expresas tu opinión para que puedan contradecirte o sumarte a tu opinión. No utilices las preguntas como distractores o para obtener información que no se vincula con el tema. Las preguntas sin sentido, o generales no dejan que se construya una buena Gestalt.
- *Participa por turnos:* Todos los participantes tienen el derecho y deben tener la oportunidad de participar de forma equitativa, sin embargo debe hacerse por turnos porque nadie puede escuchar más que una intervención al mismo tiempo. El compañerismo resulta de un interés auténtico, concentrado entre todos y para manifestaciones o acciones de cada miembro.
- *Compórtate de forma ética:* La temática, personas involucradas y situaciones acontecidas al interior del círculo no se difunde fuera de éste, si es necesario se puede abordar la continuidad de una temática en otra sesión pero no se hacen reproches, juicios o “chismes” fuera del círculo.

1.2.5.3 Estrategias de intervención

A continuación presentamos una serie de estrategias de la Pedagogía Gestalt para la intervención en el aula o taller, cabe mencionar que una sola estrategia puede considerarse como el trabajo de toda una sesión o varias estrategias pueden formar una sesión, lo anterior depende de los objetivos que se plantee cada facilitador. Las estrategias que describiremos a continuación están diseñadas como el trabajo de toda una sesión y el diseño didáctico es propio aunque se recupera de otras experiencias.

1.2.5.3.1 El calentamiento inespecífico

Antecedentes

El calentamiento inespecífico es una estrategia retomada del psicodrama de Moreno, que ha sido modificada y llevada al campo educativo por diversos enfoques como la Pedagogía Gestalt. Esta estrategia forma parte de la primera etapa en la sesión del psicodrama llamada: *warming up*, calentamiento, caldeamiento u atemperación, y se caracteriza por ser la etapa preparatoria para la dramatización.

El calentamiento desde la perspectiva del psicodrama puede dividirse en inespecífico, específico o para el rol (Pundik y de Pundik, 1974, p. 41). En la pedagogía Gestalt sólo se utiliza el calentamiento inespecífico porque no se busca realizar una sesión de psicodrama sino la disposición de los sujetos participantes en el aula a trabajar los contenidos en este lugar y en este momento (aquí y ahora) dejando en la manera de lo posible sus problemáticas o necesidades personales o grupales a un lado.

El calentamiento como concepto general y englobador de los tres tipos de calentamiento que hay en el psicodrama tiene como objetivo provocar estados espontáneos u preparar a la persona a la acción. El calentamiento parte de que los participantes llegan a la sesión desde distintos lugares, con problemáticas diversas, con sus rigideces, con sus resistencias, simplemente no están en condiciones de producir un protagonista, para fines del psicodrama (*op. cit.*, p. 41).

En la Pedagogía Gestalt los participantes no se encuentran concentrados en el aquí y ahora, aunque físicamente se encuentren en el aula, su atención se puede encontrar en otro lugar, por ejemplo: en el examen de la próxima semana, en las tareas domésticas que se dejaron de realizar, en una necesidad como el hambre o la sed. Para Bernabeu y Goldstein (2009), respecto al *Modelo Quadra-Quinta* señalan “después de un caldeamiento adecuado y una breve relajación es muy fácil mantener a los alumnos atentos y concentrados en la tarea, y que no les distraen las tensiones y urgencias del cuerpo” (p. 105).

Especificaciones

Bernabeu y Goldstein (2009), plantean que el calentamiento o como ellos le llaman caldeamiento es la primera fase de la relajación y que consiste en una actividad corporal que en ocasiones es muy breve pero intensa donde los participantes preparan tanto su cuerpo como su mente para comenzar la clase. Los autores señalan cuatro funciones del calentamiento, nosotros sólo retomamos las dos que nos parecen más en sintonía con la Pedagogía Gestalt que son: “Indicar la transición entre la actividad (recreo, otra clase, etc.) y la que se va a realizar a continuación: el caldeamiento prepara al grupo para comenzar la sesión de clase. Llevar a cabo una maniobra de distracción, entendida ésta como una acción dirigida a transportar al grupo a un espacio fronterizo entre la realidad y la fantasía: a ese espacio lúdico en el que se puede aprender con todas las potencialidades” (p. 97).

El calentamiento inespecífico es una estrategia original del psicodrama de Moreno que ha retomado la Pedagogía Gestalt para preparar a los participantes de un taller o estudiantes de un grupo para las tareas específicas sobre el tema a tratar en ese día, por tal motivo es inespecífico porque no se toca el tema del día.

El calentamiento inespecífico en la Pedagogía Gestalt se basa en una serie de procedimientos destinados a centrar la atención de los participantes en el aquí y ahora, en lo que acontece en este momento y en este lugar. El facilitador siempre dirige estos procedimientos que pueden ocurrir de forma espontánea (espontáneos) o presentarse de forma planificada (planificados). Nos referimos como espontáneos cuando el facilitador retoma o parte de circunstancias producidas por el campo como una plática, una broma y que es retomada por el facilitador y dirigida por él, con el propósito de que los participantes se concentren, tomen su lugar, terminen de llegar a la sesión o clase, y planificados cuando el facilitador utiliza un técnica o estrategia específica, con el mismo propósito que el anterior, pero con la particularidad de que fue diseñada concretamente para dicho fin, como lo puede ser un ejercicio de respiración, una caminata en el salón con ciertas especificaciones, una presentación que adquiere formas particularidades, entre otras opciones

que pueden focalizarse en lo corporal, lo oral, lo artístico, lo cognitivo o lo emocional.

El calentamiento inespecífico es el primer tipo de trabajo al cual se involucran los participantes o alumnos, sin embargo no está enfocado a introducirlos al trabajo temático que se realizará durante la sesión, sino a la disposición corporal, mental, emocional y social (interpersonal) de estar en ese lugar y ese momento específico, abiertos y dispuestos a trabajar. Por tal motivo, no podemos dedicarle el mismo tiempo que a las demás etapas de la sesión que son: la apertura, el desarrollo y el cierre temático. Nosotros recomendamos no más de diez minutos.

Beneficios del calentamiento

Bernabeu y Goldstein (2009) han propuesto una serie de beneficios sobre el calentamiento aunque los autores no hacen una diferencia entre calentamiento en general y calentamiento inespecífico, dichos beneficios se pueden aplicar a este último y son: Cambia la energía corporal, desentumece el cuerpo, lo libera de tensiones y lo prepara para la tarea. Moviliza una gran energía que da salida, de forma natural y desproblematizada, a los posibles conflictos y tensiones interiores (catarsis). Prepara la mente para recibir información, la limpia (p. 98).

Objetivo

Su objetivo es centrar la atención de los alumnos o participantes de un curso o taller en el aquí y ahora (desde la Gestalt), es decir que se encuentren físicamente, emocionalmente y cognitivamente en ese lugar y en ese momento específico, que es la clase, el taller y el grupo.

A continuación exponemos algunos ejemplos de cómo trabajarlo en grupos de no más de 20 personas y nos enfocamos a los procedimientos planificados que las subdividimos en: cuestionamientos, ejercicios físicos, visualizaciones y artísticas.

La sesión de calentamiento inespecífico la podemos dividir en tres etapas que son apertura de la actividad, foco de la actividad y cierre de la actividad, recordemos

que el calentamiento no forma parte de la sesión temática. Aunque por su nivel de profundidad y de tiempo destinado a su realización a veces se dificulte observar estas divisiones.

La apertura es la invitación a realizar la actividad, que debe dar lugar al foco de la actividad donde se desarrolla el calentamiento inespecífico en sus distintas variantes y en el cierre se solicitan dos o tres comentarios breves sobre la actividad.

Cuestionamientos

El facilitador plantea una temática específica y elabora una serie de preguntas sobre dicha tema. La temática debe cumplir dos criterios: ser contextualizada y atractiva para los participantes de aula o del taller. Nos referimos como contextualizada a que debe formar parte del campo de los sujetos participantes como una temática local, de la comunidad. Respecto a que debe ser atractiva quiere decir que la temática debe lograr atraer la atención de todos los participantes, lo cual dependerá de la composición del grupo, en la cual se deben considerar variables como el sexo/genero, la edad, las ocupaciones o el propósito que los concentra en el aula o taller.

Las preguntas que realiza el facilitador deben de ser claras y poco profundas para evitar confusiones y largas explicaciones o justificaciones por parte de los participantes.

El facilitador inicia diciendo: ¿Cómo llegaron a la sesión?, ¿apurados/as, aletargados/as o tranquilos/as?

Participante 1: “yo llegue con prisa porque venía del baño porque la maestra que nos da clase antes no nos dejar salir.”

El facilitador guía: ¿Y los demás?

Ejercicios físicos

El facilitador propone y ejemplifica un ejercicio motor que se realizará por parte de todos los participantes del aula o taller de forma grupal o individual. El ejercicio se puede utilizar solo el cuerpo desde la simple caminata o el uso de alguno objeto como una pelota pequeña o un aro.

Los ejercicios físicos deben de ser simples, es decir aunque se invita a que los participantes se muevan corporalmente no deben presentar un grado alto de dificultad o peligro de un accidente, así como no deben estar compuestos por más de tres secuencias para evitar confusiones en su desarrollo o que se extienda la sesión por más de diez minutos tomando en cuenta que todo el grupo debe participar. Además se deben considerar las condiciones del espacio y del vestido de los participantes que faciliten la realización del ejercicio.

Cuando el calentamiento inespecífico se realiza con una caminata puede ser de forma individual, lo cual se puede realizar por turnos pero no debe exceder más de un minuto, si se desarrolla de forma grupal el tiempo de desarrollo puede extenderse por varios minutos sin exceder más de diez.

El facilitador inicia con:

- Les solicito que todos y todas nos coloquemos en formación de círculo, y que cada uno pase al centro del círculo, por turnos y ejemplifique la manera de caminar ha sido su transcurso de este día. Un participante pasa al centro de círculo y primero camina pausadamente y luego lo hace con gran rapidez.
- Les solicito que todos nos levantemos de nuestros asientos y comencemos a caminar pausadamente, si lo desean pueden saludar a sus compañeros o compañeras que se encuentren a su paso, ahora les pido que observen la forma de caminar propia...
- Les solicito que nos sentemos en el suelo y tomemos la formación de círculo, ahora les pido que miren esta pelota que tengo en mis manos, con esta pelota haremos un ejercicio que consiste en pasar a su compañero/a que tiene a su costado derecho, lo haremos con diferentes ritmos, primero lo haremos de forma lenta...

Visualizaciones

Las visualizaciones son invitaciones a trabajar con imágenes mentales como un objeto, un animal, una persona. Las visualizaciones pueden ser complejas o simples, por ejemplo el facilitador solicita a lo largo de un proceso que visualicen un animal, se va de lo general a lo específico, un animal de cuatro patas hasta que coma de determinado alimento. Cabe mencionar que no se busca que todos coincidan en el mismo animal sino que traten de cumplir con las especificaciones del facilitador como que tenga cuatro patas, que tenga pelaje o que sea hembra.

<p><i>Facilitador.</i> Ahora que estamos sentados en nuestras sillas les pido que cerremos los ojos, que nos concentremos en nuestra respiración, en este momento visualicemos un animal, aquel animal con el cual se sienten más cómodo o feliz, visualicen su volumen, sientan su textura...</p>
--

Artísticas

El calentamiento inespecífico por medios artísticos busca que los participantes impriman alguna expresión sobre un tema específico simple y no la realización de un producto artístico/estético. Los elementos y materiales a utilizar deben de ser pocos y fáciles de utilizar como hojas de papel, colores de madera, crayones o tarjetas.

<p><i>Facilitador.</i> Les solicito que todos vayan a la mesa donde hay diferentes colores y hojas, tomen una hoja y varios colores, aquellos con los cuales se sienten más atraídos. Una vez que todos tengan su hoja y colores escriban sobre ella su nombre, déjense llevar y personalícenla; pongan los colores y trazos que sienten que deben estar ahí, dóblenla o recórtenla si es necesario, que tenga la forma que ustedes deseen...</p>

1.2.5.3.2 La fantasía guiada

Antecedentes

El ensueño dirigido (*Rêve Éveillé Dirigé*) es el antecedente de lo que en psicoterapia Gestalt se llama fantasía guiada o dirigida. Esta estrategia fue desarrollada por Desoille en la década de los treinta del siglo XX, en su obra titulada “*Exploración de la afectividad subconsciente por el Método del Sueño Despierto*”, donde sienta las bases de su método. Sin embargo, a más de siete décadas de publicada la obra que aborda el ensueño dirigido encontramos una diversidad de formas para su aplicación, así como de enfoques que lo han retomado y reelaborado, de esta suerte en la actualidad es difícil encontrar referencias directas sobre su origen en los trabajos teóricos/prácticos que abordan el eje central de su método aplicado con diferentes propósitos como nombres.

Castanedo (1999) menciona que “las imágenes mentales construidas por la mente o las fantasías dirigidas, por la persona misma (autoaplicada) o por el facilitador son tan extendidas en su uso en psicoterapia [...]”, en el caso de la psicología soviética las ha utilizado ampliamente, un ejemplo de lo anterior es el uso con los atletas y los cosmonautas donde se utilizaban la llamada “fantasía intencional” y específicamente en el caso de los cosmonautas recurrían a técnicas autogénicas y de autohipnosis para ayudarlos a enfrentar el estrés durante sus misiones en el espacio. Otro caso es del científico Albert Einstein, que desde la perspectiva de Castanedo, los experimentos pensados y realizados por Einstein no eran otra cosa que fantasías dirigidas puesto que dicho científico visualizaba lo que ocurría “si se montaba a la cola de un rayo de luz” y partiendo de estos experimentos descubrió la teoría de la relatividad (pp. 128-129).

El termino fantasía

El concepto de fantasía y su uso en lugar del concepto de ensueño puede obedecer a los fines que se pueden lograr bajo la premisa de una fantasía, desde la perspectiva de la Gestalt. Estos fines son cuatro según Polster y Polster (2001):

“1) entablar contacto con un acontecimiento, un sentimiento o una característica personal resistidos; 2) restablecer contacto con una persona que no está disponible, o con una situación inconclusa; 3) explorar lo desconocido; 4) explorar los aspectos nuevos o desacostumbrados de un mismo” (p. 241). Los autores describen fantasías guiadas realizadas con sus pacientes para explicar y ejemplificar los cuatro fines de la fantasía”, ver su libro “Terapia gestáltica”.

Especificaciones

Launay, Leviene y Maurey (1982), retoman el trabajo de Desoille sobre el ensueño dirigido y plantean que es un “método” que se fundamenta “[...] en la producción de un material simbólico y en la comprensión del sentido de ese material dentro de una relación original entre paciente y terapeuta”. El ensueño dirigido debe ser analizado en sesiones subsecuentes. Algunas especificaciones que realizan los autores sobre el ensueño dirigido son: el objetivo esencial de un análisis del ensueño dirigido es la información que ofrece a la persona, el lenguaje simbólico emergido corresponde a significantes de la persona respecto a la temática tratada y no a significaciones universales o a claves para tratar de descifrar un sueño, no es un estado comparable a la hipnosis, no se busca una sugestión especial, el terapeuta no busca dominar al paciente y no es un manejo sino una incitación a la acción para descubrir, afrontar, encontrar, etc., (pp. 24-31).

Celedonio (1999, p. 129 y 130) propone que “las fantasías permiten sentir (sensorial y emocionalmente), y lo que se ve ‘ve’ es interno, es un mirarse con los ojos hacia dentro (...)” y advierte que existen algunos puntos en contra para aplicarlas, el autor lo puntualiza en el caso de los alcohólicos (p. 129 y 130), sin embargo quienes estamos frente a grupos escolares podemos afirmar que el temor al hacer el ridículo frente al grupo y al enfrentarse con sus emociones y no tener la seguridad de lo que ocurrirá o de tener el control total de la situación también es un factor en contra que tenemos cuando las aplicamos en el aula.

Stevens (1971) propone que “estos viajes imaginarios también serán mucho más valiosos si son inmediatamente relatados a alguien en *primera persona del pre-*

sente, como si estuvieran ocurriendo ahora. Este relato profundiza el sentimiento de identificación con la experiencia imaginaria y le ayuda a darse cuenta de que no se trata "sólo de una fantasía" sino de una importante expresión de usted mismo y de su situación vital. Mientras refiere su experiencia en tiempo presente, a menudo usted se da cuenta de detalles importantes que apenas llamaban su atención durante la experiencia imaginaria en sí. Además, quien lo escucha puede notar detalles o aspectos que usted ignora o pasa por alto, y advertir omisiones y evasiones que usted no nota. De este modo es posible explorar más minuciosamente la fantasía y tomar más conciencia de todo aquello que se menosprecia, elude u omite" (p. 41).

Duarte (2007) explica que el darse cuenta desde la perspectiva del ensueño dirigido tiene el objetivo de:

"[...] obtener una convicción, de descubrir un mecanismo o una causa sobre algo, hecho, idea o sentimiento revelador. Darse cuenta es comprender, encontrar o saber, en profundidad, más allá de la superficie, sobre una cosa externa o interna, descubriendo un origen o teniendo la noción de una respuesta legítima y aceptada, en lo más íntimo de la persona" (p. 91).

Desoille (2011, p. 24), sugiere un breve esquema de su estrategia empírica y cita:

- a) La relajación muscular de la persona
- b) La relajación psíquica obtenida por una representación visual simbólica del estado afectivo deseado
- c) La orientación de la atención del sujeto sobre él mismo, obtenida al colocarlo en un estado que, por lo que se imagina, se emparenta con el del sueño
- d) Un control y una dirección impuestos al ensueño del sujeto por una sugerencia de inusitada forma: la de la ascensión

A continuación se puntualizan algunas especificaciones sobre el desarrollo de la estrategia retomando y reelaborando el trabajo de Launay, Leviene y Maurey (1982):

El argumento es la construcción de una vivencia contactada en el momento de la fantasía guiada, la cual se puede recordar y verbalizar. El argumento se desarrolla a partir de una propuesta del facilitador que puede ser cualquier tipo de necesidad a resolver, focalizar, afrontar o a descubrir. Cabe mencionar que el argumento no se construye por sí solo, sino que durante la sesión el facilitador se hace presente mediante intervenciones que guían la fantasía pero que no introducen vivencias “intrusas”, por esta dirección-guía se llama en su versión original “ensueño dirigido”.

Las vivencias producidas no se verbalizan en el momento de la fantasía guiada. Al finalizar el desarrollo de la fantasía guiada se abre un espacio para compartir el argumento construido.

En la fantasía guiada el facilitador está presente en todo momento como escucha y como acompañante.

En este tipo de estrategia se busca que el alumno alcance un nivel de conciencia “especial”, es decir no un sueño, ni un estado de vigilia completo, sino un estado intermedio que se caracteriza por la reducción de la estimulación sensorial y al mismo tiempo se busca conservar un cierto grado de conciencia que sobre todo posibilite la memorización de lo vivido y sentido, y en esto último radica su diferencia con una fantasía compensatoria o de la proyección de una película porque se le pide a la persona que viva, camine, actúe, experimente, mientras se le propone que se concentre en lo que siente y experimenta (en el caso del ensueño dirigido se le solicita que manifieste lo sentido y experimentado).

Objetivo: Es la búsqueda de un darse cuenta, un descubrimiento que le dote al alumno una información oculta sobre él y su relación con un tema.

La estrategia

A continuación se plantea la estrategia de la fantasía guiada retomando y reelaborando a Launay, Leviene y Maurey (1982):

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura general

El facilitador o profesor hace contacto con los participantes de manera corporal, emocional y verbal, para después invitarlos a conformar un campo de aprendizaje, se socializan las normas de trabajo y de convivencia del curso y/o de cada sesión, se aborda las primeras aristas sobre la temática del curso y/o de la sesión, aunque no hay una explicación extensa o sumamente teórica, puesto que los alumnos o participantes tiene que vivir la experiencia.

c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

Lugar y posición cómoda: La fantasía guiada comienza con la invitación al alumno a que se sienta en un lugar y en una posición cómoda con los ojos cerrados en un entorno de penumbra (si es posible) y se le pide que se relaje. Los alumnos pueden sentarse en el suelo o en sillas, los cuadernos, libros y lápices se guardan en las mochilas y éstas se colocan en un sitio específico en el salón, apartado de los participantes. Si es posible se cierran algunas persianas o cortinas del salón.

Facilitador guía diciendo: En este momento les solicito que busquen un lugar donde puedan estar cómodos/as, una vez que han encontrado ese lugar cierran los ojos y escuchan atentamente su respiración, traten de concentrarse en el ritmo de su respiración...

2. Foco de la actividad

Proposición de imágenes: se proponen imágenes simples que permiten al alumno introducirse a la técnica y familiarizarse con el nuevo lenguaje.

Algunas proposiciones pueden ser: “imagina que llegas a un lugar conocido”,
“ahora en este lugar mira a tu alrededor”,
“en este lugar busca encontrarte contigo...”

Elaboración del argumento: una vez que la persona ha conseguido un estado de relajación, se le propone que elabore una especie de argumento en forma de imágenes vividas, argumentos en el que estará y en los cuales actuará. Cabe destacar que el facilitador ha determinado con anterioridad y respecto a los objetivos que desea alcanzar sobre un tema específico.

El facilitador ha decidido trabajar el tema “conflicto”.

Facilitador guía diciendo: En este momento te has encuentras frente a un conflicto con una persona importante para ti
¿Quién esa persona o personas?,
¿Qué ocurre?, ¿cuáles son su tono de voz?
¿Qué hace cada participante?, ¿tú cómo te sientes?

3. Cierre de la actividad

Retirada: para finalizar se le solicita a la persona que poco a poco regrese del ensueño y en el caso del enfoque Gestalt que regrese al aquí y ahora (en este lugar y en este momento).

Facilitador guía diciendo: En este momento empieza alegarte de la situación de conflicto y de los personajes que participaron, deja lo acontecido en ese lugar, poco a poco vuelve a esta aula, toma conciencia de donde te encuentras sentado o sentada y poco a poco ve abriendo tus ojos, toma tu tiempo... bienvenidos y bienvenidas aquí y ahora.

Conclusiones: una vez que el alumno ha regresado al aquí y ahora, se hace un análisis de la experiencia bajo la premisa que se ha construido un lenguaje simbólico que corresponde a los significantes de la persona respecto al tema abordado por lo cual no se pueden considerar significaciones unívocas o la búsqueda de descifrar claves de un ensueño.

Facilitador pregunta: ¿Quién desea compartir su experiencia?,
¿cómo te sentiste?, ¿cómo fue tu proceso?

d) Cierre general

El profesor o facilitador realiza un recuento de la actividad y de las experiencias generales que acontecieron en ese momento. Si es necesario realiza una conclusión de la sesión y/o del tema abordado en la fantasía guiada y/o delimita un concepto teórico. A continuación realiza un interrogatorio donde busca una reflexión y análisis de toda la sesión. Algunas preguntas pueden ser: ¿de qué te das cuenta?, ¿qué aprendiste? y ¿qué te llevas o dejas?

1.2.5.3.3 La escucha interna como *continuum* de conciencia

Antecedentes

En el aula de las pedagogías tradicionales se ofrece prioridad al tipo de escucha externa desvinculada del proceso organismo/entorno, es decir los alumnos deben escuchar con atención al profesor y de esta forma adquirir los conocimientos, aunque sabemos que este enfoque en lo teórico está superado. Por otra parte en las metodologías que buscan un aprendizaje significativo no se da relevancia a la escucha interna, aunque en términos prácticos la realizan puesto que no puede haber aprendizaje significativo sin contacto conmigo, con el grupo y el tema. Sin embargo para tópicos como la empatía, la conciencia ecológica, la toma de decisiones personales y colectivas, entre otros, es de suma importancia la relación dialógica entre la escucha interna y la externa.

En el enfoque Gestalt la escucha no es sinónimo de oír puesto que escuchar “se trata de percibir (con el oído y también con los demás sentidos), de estar despierto, de afinar la atención” (Peñarrubia 2008, p. 99).

La escucha externa, por el contrario supone un afinamiento sensorial: mantener abiertos todos los sentidos para una mejor captación del otro. Aquí también de escuchar lo que se dice y como se dice, la escucha verbal la atención en los temas y las palabras y la escucha del lenguaje no verbal los gestos, el tono de voz la postura corporal (*op. cit.*, p. 101).

La escucha interna no es sino la capacidad del escuchador de mirarse hacia adentro, de tomar conciencia de sí y atender a los procesos que se le despiertan (*op. cit.*, p. 99), relacionado con el darse cuenta del mundo interior.

Stevens 1976, respecto al darse cuenta del mundo interior lo define como: “*Esto es, contacto sensorial actual con eventos internos en el presente*: lo que ahora siento desde debajo de mi piel, escozor, tensiones musculares y movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etc.” (p. 21).

El *continuum* de conciencia y la atención plena

La terapia Gestalt tiene al budismo Zen como uno de sus basamentos teóricos que forman parte de su cuerpo teórico, en este sentido Huadiquer (2006) menciona que la terapia Gestalt introdujo el aquí y ahora del budismo Zen, las polaridades del taoísmo y el darse cuenta del budismo. Este autor plantea que el ejercicio *continuum* de conciencia de la terapia Gestalt es una atención plena enfocada en la sensación corporal del paciente.

Peñarrubia (2008) cita que “la terapia Gestalt ha desarrollado una metodología de la conciencia que en esencia es una práctica meditativa. El *continuum of awareness* o continuo atencional, es atención focalizada en el presente y abierta a todos los contenidos que emerjan puntualmente a la conciencia”. “Cuando se ejercita este continuo del darse cuenta se enfoca la actividad mente (pensar, imaginar, recordar...)”, “lo cual resuena con el zen cuando dice que el hombre liberado es un hombre “sin mente” (Wu-hsin), de la misma manera que Perls recomendaba abandonar la mente y volver los sentidos” (pp. 281-283).

La atención plena o *mindfulness* actualmente tiene un gran auge en algunas disciplinas occidentales, sobre todo las enfocadas a la salud física y/o psicológica a partir de los trabajos de Jon Kabat-Zinn que comienzan en el año de 1979. Simón (2006) plantea que la práctica del *mindfulness* tiene alrededor de 2500 años de antigüedad y la podemos centrar en la figura de Siddharta Gautama (El Buda

Shakyamuni) iniciador de la práctica budista y que su piedra angular es el *mindfulness*. “El *mindfulness* es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento. Es la práctica de la autoconciencia” (p. 8).

Peñarrubia (2008) “En esencia, tanto la meditación *vipassana* como el continuo atencional gestáltico persiguen la misma meta y se sustentan en principios similares. La diferencia básica es que el *continuum* gestáltico es verbal e interrelacional como corresponde a la esencia de la terapia gestalt que es expresiva y dialógica [...]” (p. 283).

Especificaciones

El ser humano pertenece a los organismos aerobios, que son aquellos que utilizan oxígeno para desarrollarse, como sobrevivir y la respiración es el proceso vital por el cual los humanos dan entrada de oxígeno al cuerpo y salida del dióxido de carbono.

Kabat-Zinn (2009) señala que desde el momento del nacimiento hasta la muerte ocurre el proceso de respiración, aunque el ritmo de la respiración se modifica dependiendo de las actividades físicas, el sueño, un estado de relajamiento y los propios sentimientos. Respecto a la meditación, este autor menciona que la respiración es un elemento valioso porque las pulsaciones básicas del cuerpo, como la respiración y el latir del corazón, son provechosas para concentrarse en ellas durante la meditación, lo anterior al estar vinculadas con el estar vivos. Aunque es más fácil percatarse de la respiración en comparación con los latidos del corazón. Además la respiración en la meditación actúa como una “ancla” puesto que al sintonizar con cualquier parte del cuerpo permite poner bajo la superficie las agitaciones de la mente y convertirlas en relajación, calma y estabilidad. En pocas palabras, la respiración es un proceso que ayuda a la conciencia de la vida diaria y sintonizar con ella, nos pone en el aquí y ahora (pp. 84-89).

Kabat-Zinn (2009.) propone como la manera más fácil para comenzar la atención plena en meditación es concentrándose en la atención en la propia respiración y ver lo que acontece mientras se intenta mantenerla ahí. Para lograr la atención plena se puede observar la respiración en algún lugar del cuerpo, no hay un lugar específico aunque la idea es el poder percatarnos de las sensaciones que acompañan la respiración en ese lugar específico del cuerpo y mantenerlo de forma frontal de nuestra conciencia en cada momento. Ahora bien, concentrarse en la respiración no quiere decir que se piense en ella, sino que se tenga conciencia de ella, es decir sentir las sensaciones relacionadas con ella y atender a la variedad de sus cualidades (pp. 87-88).

La respiración es un elemento valioso para la atención plena en meditación, así como en todas las disciplinas o terapias que por medio de ella buscan llegar a la toma de conciencia en el aquí y ahora. En este sentido la terapia Gestalt ha introducido al proceso de respiración como un elemento importante en diferentes ejercicios que se utilizan en el consultorio o la escuela, esta última en el caso de la Pedagogía Gestalt, pues como ya habíamos mencionado el enfoque Gestalt (primero terapia y después pedagogía) retoma elementos del budismo. Sin embargo, es importante mencionar que la respiración desde la Gestalt no es sólo un acción vital del cuerpo o un medio para la toma de conciencia, sino también es parte de una totalidad que conforma los lenguajes por los cuales se expresa la totalidad persona, y en la cual se pueden revelar incongruencias que el terapeuta o facilitador debe detectar. Castanedo (1990), retoma a la respiración del organismo como uno de los tres lenguajes que se utilizan en Gestalt, desde una postura holista: “En Terapia Gestalt se utilizan diferentes lenguajes: uno es el contenido verbal de lo que se expresa; al otro pertenece el sonido y el ritmo de voz, y el tercero se refiere a la respiración del organismo, la postura y los gestos o movimientos corporales” (p. 35).

Kabat-Zinn (2009) propone siete factores relacionados con la actitud y que son los principales soportes de la práctica de la atención plena “en la clínica del manejo del estrés” que por un lado no son independientes y por otro cada uno de ellos se

influye. A continuación mencionamos y retomamos las ideas centrales de éstos factores a partir de Kabat-Zinn: *No juzgar* se refiere a ser testigos imparciales de la propia experiencia, si la mente enjuicia no se debe tratar de reprimir dichos juicios, tan sólo se debe observar y darse cuenta de lo que ocurre, sólo hay que observar los pensamientos enjuiciadores; *la paciencia* se refiere cuando comprendemos y aceptamos que a veces las cosas se deben desplegar cuando les toca y que cada momento corresponde a la vida misma, en pocas palabras consiste en estar totalmente abierto a cada momento aceptándolo en su plenitud, así como que las cosas se descubrirán en el momento que les toca; *la mente de principiante* es la mente dispuesta a observar todo como si fuera la primera vez, lo anterior para vernos libres de las expectativas de experiencias previas, de este modo nos permite mostrarnos abiertos a nuestras potencialidades y nos recuerda que cada momento es único y posee posibilidades únicas; *la confianza* se refiere a escuchar y obedecer, a nuestra intuición y propios sentimientos, es estar abiertos como receptivos de lo que podremos aprender de otras fuentes pero siempre tomando en cuenta que tenemos que vivir nuestra propia vida y cada momento de esta, es a la vez un acto de responsabilidad de ser nosotros mismos, de aprender a escucharnos y tener confianza en nosotros mismos; *no esforzarse* es ser nosotros mismos, permitir que ocurra cualquier cosa, es simplemente permitirse estar en el presente; *la aceptación* significa ver las cosas como son en el presente, no resistirnos a lo que ya es un hecho, porque el ahora es el único tiempo con el que contamos y tenemos que aceptar lo que acontece en ese ahora, aún antes de comenzar a cambiar, y todo esto no se refiere a dejar a un lado nuestros anhelos de cambios o aceptar todo, sino tener la voluntad de ver las cosas como son y desde esa visión más clara emprender nuestro camino; y por último, *el ceder* se refiere dejar de lado la tendencia de elevar determinados aspectos de la experiencia y rechazar otros, es una forma de dejar que las cosas sean como son y aceptarlas (66-74).

Organización del aula

El trabajo con la escucha interna se puede llevar a cabo, sentado en el suelo, parado u acostado, sin embargo en todas las posibilidades se debe dar prioridad a

espacios libres de muebles y que ofrezcan la comodidad de realizarlo sentado u acostado en una experiencia confortable. Puede ser en la misma aula de trabajo cotidiano escolar pero con algunos elementos que ofrezcan confort y desarrollo a la estrategia como: tapetes para yoga, cojines, colchonetas o en un aula con duela de madera.

Objetivo: Que los alumnos logren hacer contacto con ellos mismos, su cuerpo, sus emociones, sentimientos y pensamientos.

a) Calentamiento inespecífico

b) Apertura general.

Esta etapa la comenzamos con una breve historia o cuento sobre la escucha, donde se haga énfasis sobre la experiencia de oír y escuchar. Los participantes pueden responder a la siguiente pregunta: ¿qué es la escucha?

c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

El facilitador solicita que los participantes caminen por el aula. Después de unos minutos pide que busquen un lugar dentro del aula para sentarse. Una vez sentados solicita que cierren los ojos y que se focalicen en su respiración. La consigna es que sientan y observen su respiración.

“sientan cómo es su respiración”, “sientan cómo inhalan aire”, “ahora sientan cómo exhalan”.
--

2. Foco de la actividad

La figura de esta etapa es que sientan su cuerpo puesto que consideramos que las emociones están encarnadas en este, que miran pasar sus pensamientos sin detenerse en uno de ellos.

“¿qué emociones sientes en tu cuerpo?”, “¿cómo es?”, “¿Dónde se encuentran en tu cuerpo?”

3. Cierre de la actividad

En esta etapa nos centramos en las experiencias de la estrategia, en detrimento de los resultados obtenidos en base al darse cuenta. Algunas preguntas que podemos realizar son las siguientes: ¿cómo fue tu experiencia?, ¿te fue fácil o difícil? Y ¿cómo te sentiste?

d) Cierre general de la actividad

En el cierre general nos vamos a concentrar en el darse cuenta de la experiencia, en este sentido la pregunta sería ¿de qué te diste cuenta?

1.2.5.3.4 El trabajo con arcilla como vía del autodescubrimiento

Antecedentes

El proceso de la tarea artística desde la Gestalt (psicología del arte)

La tarea artística plantea a los escolares que tomen contacto con una necesidad ya sea un tema, una persona o una problemática a resolver en la relación organismo/entorno, y que esa respuesta creativa que logra satisfacer dicha necesidad se exprese en una obra, es decir la propia obra es un ajuste creativo. El contacto se esboza como la experiencia más inmediata porque los alumnos harán contacto consigo mismos y con su entorno lo que les proporcionara un autoconocimiento respecto a una tarea específica, por ejemplo, si dejamos como tarea artística “la violencia” en la vida escolar se planteará en términos del “la violencia” en contacto con mis experiencias traídas al presente (aquí y ahora).

Reelaborando a Perls (2006), la creación de una obra artística se plantea como un ajuste creativo porque el artista hace contacto con su necesidad, su tarea a resol-

ver (por ejemplo la tarea “la violencia”)¹⁴ y las acepta mientras se deja guiar en un flujo de energía circular espontánea y en una conciencia inmediata de modo medio, es decir ni totalmente activa o pasiva pero que acepta las condiciones que van surgiendo en el proceso, se concentra en su tarea o problema presente y avanza a la solución que culmina en una obra artística que habla de sí mismo (pp. 29-31). Cabe mencionar que el ajuste creativo está sustentado en una totalidad (mente, cuerpo, alma, contexto social y ecológico), por tal motivo en la creación de la obra artística ocurre una integración sensorio-motora y no sólo cognitiva, puesto que se combinan una sensación concentrada y una manipulación lúdica del material de expresión, el artista acepta su tarea, su necesidad e utiliza una intencionalidad crítica y concibe una forma objetiva, su obra.

Especificaciones

El trabajo con materiales artísticos como medio de autoconocimiento

Rhyne Janie desarrolló todo un trabajo terapéutico por medios artísticos (una terapeuta creativa) desde una orientación gestáltica, trabajo que es considerado como uno de los fundadores de lo que hoy llamamos arte-terapia con orientación en el enfoque Gestalt.

Rhyne (1995) resume la arte terapia de la Gestalt “como una experiencia de centrarse en el movimiento activo en la expresión artística; alentando a los clientes a considerar formas y patrones de sus mensajes visuales y activamente percibir lo que ocurre en líneas, formas, texturas, colores y movimientos; y evocando en los clientes un sentido de cómo sus formas pueden expresar significado personal. La expresión artística permite que los individuos se conozcan como una persona entera; En cierto sentido, la expresión artística es una "Gestalt" de esa persona en ese momento. El proceso creativo de la creación de arte es visto como valioso para ayudar a la persona a convertirse en un ser humano” (como se citó en Malchiodi, 2003, p.63-64). Y Para Malchiodi (2003), “Rhyne observó que la terapia

¹⁴ El paréntesis es nuestro.

artística de la Gestalt abarca todo el rango de expresividad personal, incluyendo visual, sonido, lenguaje corporal y comunicación verbal” (p.64).

A continuación recuperamos y reelaboramos parte del pensamiento de Rhyne para centrarlo en el trabajo con alumnos en el aula. Nos basamos en el trabajo titulado “La experiencia gestáltica creativa” (Rhyne 1973):

El objetivo del uso de materiales artísticos es que el alumno se pregunte “¿qué estoy descubriendo sobre mi persona? En este sentido la creación de una obra artística busca dotar al alumno de información que permanecía oculta, en el fondo, información que emerge como una figura definida, en otras palabras una figura que toma forma, una expresión sobre mi persona que se imprime en una obra no verbal.

Es una labor de confianza en la propia conciencia y en aquello que desea expresar, donde la persona trata de descubrir lo que siente en su interior, experimenta con sus sentidos y sus movimientos para indagar que mensajes quiere trasmitirse a sí mismo y expresar en una forma artística propia.

Es un trabajo con miras al autodescubrimiento que no está enmarcado por la estética (hermoso-horrible), lo cual debe recalcarse puesto que existe un gran temor entre las personas a ser juzgadas por su obra, una obra no hermosa, es común que un taller se escuchen expresiones como “yo no sé pintar”, “yo no sé dibujar” o “no se me da el arte”.

El examen de la obra artística debe darse por el propio alumno quien la crea, porque al mismo tiempo que ha creado la obra, ha establecido su propio lenguaje simbólico no verbal para discernir e interpretar a su modo las formas, en otras palabras la obra propia. Por tal motivo, es importante que el facilitador no permita que otros alumnos del grupo o participantes del taller busquen interpretar la obra de otro compañero.

La información en vías al autoconocimiento ocurre tanto en su proceso como en el examen final de la obra. En el proceso, el alumno va descubriendo información valiosa sobre sí mismo, cómo se siente, qué emoción es más fuerte en él, qué piensa, qué puede sentir sus manos, qué puede confluir con el material, qué recordó, alguna situación, etc., mientras que en el examen final de su obra logra hacer una conclusión sobre el proceso y sobre la información que le aporta, en este momento el facilitador cobra un rol indispensable porque se convierte en un guía que por medio de preguntas busca que el alumno encuentre sus propias respuestas.

La arcilla como material artístico

El trabajo con arcilla ofrece ventajas técnicas sobre otros materiales, a continuación se describen algunas propiedades de este material basados en Tonucci (2008).

Retomando a Tonucci (2008), la arcilla es un material que el ser humano conoce desde hace milenios y tiene la característica de ser manipulable, y manipulado por los humanos, recordemos que la manipulación es una operación que se empieza desde el útero con el reflejo de presión. La manipulación se convierte en modelado cuando la persona encuentra materiales como la arcilla que se modifican con sus movimientos y que adquieren forma con su actividad (p. 21-23). Se podría decir que la manipulación es el medio por el cual la impresión de una idea, de un conocimiento, una emoción llegar a expresarse, a concretarse en una forma.

Las ventajas técnicas que plantea Tonucci (2008), sobre la arcilla son:

- a) Es húmeda y agradable al tacto;
- b) tiene plasticidad;
- c) es maleable;
- d) no es pegajosa (si se usa correctamente); y,
- e) posee un color neutro que no induce a estereotipos de forma (pp. 21-23).

Aspectos estratégicos

El facilitador debe plantear de antemano una temática específica, por ejemplo usaremos la temática violencia en la escuela. Cabe señalar que aunque la temática es específica emergerán situaciones particulares dependiendo de las experiencias de cada alumno.

La distribución de los participantes y el aula

El trabajo con la arcilla requiere de dos distribuciones del aula diferente, la primera consiste en la distribución de las mesas y sillas de forma independiente, donde cada participante sentado en su silla y frente a su mesa forman una fila con otros participantes y al mismo tiempo conserva su posición de independencia respecto a los demás, todas las filas están orientadas al facilitador que guía las acciones. Esta distribución ofrece que cada participante se concentre en su propio trabajo sin interrupciones del resto del grupo y es la distribución ideal para que puedan trabajar de manera aislada con arcilla o en la elaboración de dibujos personales, puesto que a muchos participantes les da pena realizar sus propias obras frente a los demás porque relacionan la creación de una obra con el *canon* de bonito/feo y no con el lenguaje simbólico propio. La segunda distribución es la de círculo completo donde todos los participantes se distribuyen sólo con sus mesas en una formación circular y donde pueden compartir de forma directa sus ideas, comentarios o dudas al resto del grupo. Esta última distribución es la adecuada para el momento de la discusión o para compartir puntos de vista.

La estrategia

Objetivo

Que el alumno llegue al autoconocimiento sobre sí mismo respecto a una temática específica por medio de la arcilla como material artístico, al hacer contacto consigo mismo, con el tema y con su entorno, mientras crea su propio lenguaje simbólico para interpretar su propia obra.

- a) Calentamiento inespecífico (ver inciso a)
- b) Apertura general

El facilitador o profesor hace contacto con los participantes de manera corporal, emocional y verbal; puede saludarlos de mano y con una frase de bienvenida a la entrada del aula. Las normas de trabajo se deben socializar en el grupo, si es la primera sesión el profesor o facilitador las cita, en sesiones posteriores las puede citar un alumno o participante del grupo. También se aborda las primeras aristas sobre la temática del curso y/o de la sesión, por ejemplo hace una breve introducción sobre el tema de la violencia, quizás con un verso o un cuento corto.

- c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

Temática: en esta etapa el facilitador busca que los alumnos se concentren en una temática específica que han vivido en la escuela pero haciendo énfasis en las emociones que emergen con dicha temática. Los participantes se encuentran en la distribución independiente y por filas.

Se focaliza el tema de la violencia en la escuela para trabajar.

El facilitador puede iniciar con: ¿Alguna vez han vivido violencia en la escuela?, ¿Qué han sentido cuando han vivido esa violencia? En esta etapa puede ocurrir que los alumnos no logren focalizar momentos específicos sobre hechos violentos en la escuela o las emociones que han sentido, así como pueden racionalizar sus emociones.

2. Foco de la actividad

Contacto con la arcilla: el facilitador solicita que todos los estudiantes tomen un trozo de arcilla y se lo lleven a su mesa de forma individual, proponemos que los participantes se coloquen en la distribución en fila (mesas y sillas). El facilitador puede solicitar que la arcilla la coloquen entre sus dos manos, que cierren los ojos, y que la exploren. Es el momento del primer contacto y conocimiento de la arcilla con nuestras manos.

El facilitador les propone algunas acciones¹⁵ como: “siéntela entre tus dedos”, “siente su peso y textura”, “pásala de una mano a otra”, “apriétala”, “estírala”, etc.

Contacto con la temática: En esta etapa se tiene el objetivo que los participantes hagan contacto con la temática específica que han elegido a trabajar en el aula. En este momento el facilitador solicita a los alumnos que cierren sus ojos y se concentren en su respiración sin soltar el trozo de arcilla, que imaginen que están soñando y que vienen hacia ellos situaciones que han vivido respecto a la temática que están abordando en dicha sesión, que sientan las emociones que emergen, con los personajes involucrados, que imaginen que ese trozo de arcilla es la emoción que emergió, que los ha tocado en este momento.

El facilitador propone: “mientras tienes entre tus manos este trozo de arcilla trae contigo ese suceso, ese momento donde has vivido violencia en la escuela”, “¿cómo es ese momento”, ¿qué emociones reconoces que emergen cuando traes contigo esa violencia?

Proceso sensorio-motor: En esta etapa se tiene el objetivo de que la emoción tome su propia forma impresa/moldeada en la arcilla. En este momento, el facilitador guía la actividad buscando que la emoción tome forma en la arcilla.

El facilitador puede decir algunas frases como: “no intentes concebir una forma, sólo exprésala con tus manos sobre la arcilla”, “deja que tus manos, tus dedos, tus movimientos te guíen”, “si surge una forma y sientes que tiene un significado para ti, déjala que se exprese”, “si no cámbiala”, “déjate sorprender”, “deja que esa emoción tome su propia forma”, etc.

3. Cierre de la actividad

Retirada: Esta etapa tiene el objetivo de que los participantes cierren la actividad del modelado pero no de la sesión.

El facilitador propicia el cierre de esta actividad con las siguientes frases: “si sientes que esa emoción o sentimiento ha tomado su propia forma, detente, abre los ojos, vuelve al aquí y ahora”, “ahora mira la forma que tienes frente a ti y toma conciencia de ella y el grado de expresión de tu emoción”.

¹⁵ Se retoman algunas ideas del trabajo de Rhyne (1973, pp. 267-268), titulado “*La modelación de ti mismo con arcilla*” y se efectúan algunas adaptaciones porque la temática a desarrollar es distinta.

Discusión: En esta etapa se busca que los participantes compartan sus experiencias y modelado que han creado. Que compartan aquello de lo que se han dado cuenta, sobre esa emoción que tomó forma, la situación que hizo que emergiera esa emoción o sentimiento. Los participantes conforman la distribución de círculo para ofrecer sus puntos de vista directamente al grupo. Algunas preguntas pueden ser: ¿cómo fue tu proceso? o ¿cómo te sentiste?

El facilitador puede propiciar el cierre con: ¿qué situación violenta en la escuela has vivido?, ¿Qué emoción emergió de esa situación?, ¿Cuál forma tomó en la arcilla? -Todos observen los modelados de sus demás compañeros y compañeras, observen que todos son distintos, todos expresan alguna emoción ¿hay emociones que compartimos?

d) Cierre general

El profesor o facilitador propicia una concientización sobre que emociones emergen cuando somos violentos con nuestros compañeros. El facilitador ofrece una retroalimentación de las experiencias como de elementos teóricos que deben quedar “cerrados”, sin ideas falsas o mitos. A continuación realiza un interrogatorio donde busca una reflexión y análisis de toda la sesión. Algunas preguntas pueden ser: ¿de qué te das cuenta?, ¿qué aprendiste?, ¿qué vas hacer? y ¿qué te llevas o dejas?

1.2.5.3.5 El nombre como contacto con el entorno

Antecedentes

La antroponimia plantea que la acción de los seres humanos de designarse a partir de un nombre propio, es una acción en la que coinciden las mayorías de las culturas. Cuando hablamos de nombres propios nos referimos aquellos que tienen un especial significado para las personas, a diferencia de los comunes (mesa, plato, etc.). En este sentido el nombre propio conlleva aspectos simbólicos, afectivos, biográficos y de parentesco, por tal motivo, el nombre propio designa a un sólo individuo, es decir no puede definir al total de personas que comparten el mismo nombre como el caso de los nombres comunes que designan características de una cosa.

El nombre propio es uno de los elementos que conforman la identidad de las personas. Los infantes de seis a ocho meses de nacidos pueden reconocer su nombre aún antes del aprender a caminar o el control de esfínteres. Es más reconocen su nombre antes del concepto de “yo”. La importancia del nombre propio desde aspectos psicológicos o sociales ha resultado que actualmente se considere un derecho humano el poseer un nombre, derecho que fue establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Ferreiro (2004) plantea que el nombre propio (sin incluir los apellidos o el uso de los sobrenombres) es una pieza clave del proceso de apropiación de la escritura, en los niños de edad preescolar, puesto que tiene un significado afectivo que se vincula con las ampliaciones de la propia identidad, “el descubrir que se puede ser uno mismo también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura”, en ese sentido es “[...] tanto la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver niños que abrazan, acarician e incluso besan esa escritura diciendo esa soy yo”. Esta autora también propone que el nombre propio funciona como el primer repertorio de formas y de un orden, que a su vez sirve como un abecedario básico para escribir otros nombres, al cambiar la posición de esas formas (letras). Lo anterior es un descubrimiento clave para cualquier sistema de escritura que con un conjunto de formas limitadas combinándolas de distinta manera se tiene expresiones diferentes. De esta forma con los nombres de los niños de la clase se puede tener casi todo las letras del abecedario.

El nombre propio identifica a las personas consigo mismos y ante los demás, por tal motivo podemos ver en algunos centros escolares sillas con el nombre de cada alumno, también marca su territorio. El nombre propio en el aula a veces es suprimido por algunos profesores por el número de lista de cada estudiante, acción que los despersonaliza y se conforma como un elemento sustancial para no construir una relación afectiva, social y personal entre profesores y estudiantes.

En la tradición judío/cristina el primer nombre fue Adán, sin embargo el nombre propio no es definitivo en esta misma tradición religiosa existe el cambio del nombre respecto a una nueva identidad que se vincula con una misión específica, por ejemplo el nombre de Abrám fue cambiado por el de Abraham que significa “padre de las naciones” o el de Simón por el de Pedro, pues tenía la misión de ser la piedra sobre la cual se edificara la iglesia. Aún hoy en día se sigue la tradición en la iglesia católica, de tal forma que podemos ver que cada nuevo papa adopta un nombre en referencia a una cualidad de una santidad o un antecesor.

Especificaciones

La identidad desde la perspectiva de la Pedagogía Gestalt no es una esencia o un producto estático sino un proceso, en este sentido, Petzold (1993) propone que la identidad es un proceso porque evoluciona y cambia con el ciclo de la vida, por ejemplo en la infancia nos identificamos como preescolares y en la vida adulta como profesionistas o a partir de un oficio, aunque una de las etapas donde podemos mirar con mayor detalle esta evolución ocurre durante la adolescencia. Siguiendo la línea de Petzold existen aspectos que le dan carácter de permanencia, en ese sentido, el nombre propio sería uno de esos caracteres puesto que cada día cuando nos levantamos por la mañana no tenemos que preguntarnos cómo nos llamamos. Este autor también plantea que el sentido de pertenencia está el “cambio”, es decir lo permanente es el cambio porque la vida es un desarrollo. Un aspecto relevante de la postura de Petzold sobre la identidad es que la personalidad se define tanto de lo que acepta de sí como aquello que no le desagrada pero que es parte de uno, y que la identidad también está ligada a cómo se mira al otro y cómo los otros te ven, es decir “cómo me evaluó” y “cómo me siento evaluado por mi medio ambiente”.

El sí mismo

Mar (2009) retoma el enfoque del sí mismo desde la Gestalt y plantea que no es una entidad, ni tampoco una esencia, sino un proceso en el aquí y ahora. Este planteamiento de alguna manera es el mismo que propone Petzold (1993), cuando

menciona que la identidad evoluciona y cambia a lo largo de la vida, este cambio es parte del proceso de la vida misma.

Desde la perspectiva de la Gestalt, el párrafo anterior, está directamente vinculado con la relación organismo/entorno y Mar (*op. cit.*), lo explica de la siguiente manera cuando habla del sí mismo “es el sujeto en el límite de contacto entre sí mismo y el entorno” (p. 144), en este sentido él mismo no se construye sólo, piel adentro o es producto del entorno externo, sino una relación entre el organismo y el entorno, una construcción mutua. Esta situación es inherente a todo aspecto humano, incluyendo el nombre propio porque conlleva la relación de los hechos y acontecimientos piel a dentro y del entorno, los aspectos afectivos y emocionales que denotan nuestro nombre y las personas significativas de nuestro entorno. Por tal motivo no podría haber un nombre hueco sin una biografía fundamentada en la relación organismo/entorno.

Otro elemento, importante sobre el concepto de sí mismo es el aquí y ahora, en ese sentido Mar (2009) cita “(...) el ser humano existe sólo en el presente y en un lugar determinado que son el aquí y ahora” (p. 146). El concepto de aquí y ahora es cómo me veo, cómo me evaluó, cómo me siento con mis emociones, afectos y personas, aún las personas ya muertas o situaciones de otro momento pero todo enmarcado en este momento y este lugar. Por ejemplo cómo me siento, en este momento y este lugar con las burlas que hacían mis compañeros sobre mi nombre cuando cursaba en la secundaria.

Distribución del mobiliario

En esta estrategia sobre el nombre propio deben considerarse tres tipos de distribución del mobiliario que son: la primera acorde al calentamiento inespecífico que llevares a cabo, si los participantes caminarán no debe haber mesas o sillas que estorben el paso de las personas; el segundo es cuando se comparten experiencias cara a cara y en grupo, en este momento la distribución de sillas en círculo es la mejor; y, el tercer tipo es cuando los participantes personalizan sus tarjetas, para esta tarea se recomienda que las mesas estén acomodadas alrededor del aula

“pegadas” a la pared y que las sillas se encuentren al centro del aula en formación de círculo para que al momento de disponerse a personalizar las tarjetas sólo las sillas se muevan de lugar, es decir cada participante moverá su silla hacia una de las mesas y después la llevará al centro cuando sea el momento de compartir sus experiencias.

La estrategia

Objetivo: que los alumnos hagan contacto con la historia, personas, lugares y singularidades de su nombre.

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura general

El facilitador o profesor hace contacto con los participantes de manera visual, los mira fijamente a la cara y les ofrece una frase de bienvenida, socializan las normas de trabajo y de convivencia de la sesión, y aborda las primeras líneas sobre la temática, por ejemplo: puede ponerse un letrero donde diga el profesor/ra sin nombre y les pregunta a los alumnos ¿cómo te dirigirías a mí si no tuviera o conocieras un nombre y estuviera en una multitud?, ¿sería fácil o difícil? Se solicitan dos o tres intervenciones breves de los alumnos.

- c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

Presentación de cada participante por su nombre: Los participantes se presentarán por su nombre. En general en esta primera etapa los participantes se presentan de una forma fría, rígida y sin hacer un contacto real con su persona y con los demás participantes, sin embargo esta etapa servirá para hacer una comparación con una presentación del nombre basado del contacto.

Apoyo al contacto: Contacto con el nombre propio: Esta etapa tiene como meta que los estudiantes logren hacer contacto con aquellas personas relacionadas con su nombre. El contacto se logra por medio de una fantasía guiada donde los parti-

participantes se reencuentren con personas o con acontecimientos relacionados con el nombre propio. Es importante que el facilitador cierre la fantasía guiada y traiga a los participantes al aquí y ahora para comenzar la siguiente etapa.

El facilitador debe guiar a los participantes con las personas, lugares o acontecimientos significativos en su vida y que se relacionan directamente con el nombre, por ejemplo: “busque rencontrarse con esa persona que imprimía cariño en su nombre, tal vez con un diminutivo”, “¿cuál es la historia de su nombre?, ¿en dicha historia que personas están involucradas?”

2. Foco de la actividad

Personalizar el nombre: en la siguiente etapa los participantes escriben sobre una tarjeta su nombre con letras grandes. En la parte trasera de la tarjeta los participantes escriben el nombre de las personas significativas o acontecimientos significativos que tienen una relación directa con su nombre. Una vez escrito el nombre propio y el nombre de las personas significativas, los participantes escriben bajo su nombre y con letras pequeñas una frase que sirva como nexo entre su nombre propio y una persona, historia, acontecimiento relacionado con su nombre.

Por ejemplo: Yo Mauro, escribo en la parte posterior de mi tarjeta el nombre de mi papá Ricardo y de mi abuelo Mauro. Y bajo mi nombre en la parte frontal la frase “el mismo nombre y la misma sangre”

Compartir frases: En este momento los participantes caminan en el salón sin un rumbo fijo, se miran a los ojos y buscan a otro participante para compartir su frase que llevan escrita en la tarjeta. Aquí los participantes comparten mutuamente la historia, significado o simbolismo propio sobre la frase que han escrito bajo su nombre en la tarjeta.

Por ejemplo: Mauro se encuentra con Adela y le comparte su frase; “yo escribí esta frase (el mismo nombre y la misma sangre) porque llevo el nombre de mi abuelo y el nombre me lo puso mi papá, y mi papá...”

Todos en el círculo: Una vez que todos han compartido sus frases, el facilitador le pide que tomen la distribución en círculo sentados en el suelo. Cuando el círculo se encuentre formado el facilitador coloca al centro del círculo un buzón (una caja

pequeña) y les dice a los participantes que tomen conciencia sobre todo aquello de lo que se han dado cuenta, respecto a su nombre, las personas, acontecimientos, emociones, conductas, historias, etc. Una vez que han tomado conciencia les comunica que el objetivo del buzón es para que pongan ahí aquello que no quieren llevarse, cargar, tener, dejar sobre su nombre, que lo escriban en un papel pequeño, para después pasar por turno y coloquen en el buzón lo que no quieren llevarse, al tiempo que se despidan de eso y que digan en una frase lo que si toman, llevan, colocan en su nombre. Y al finalizar digan con firmeza Yo llevo el nombre de (decir su nombre). El facilitador puede ser el primero en pasar.

Por ejemplo: Mauro pasa al centro del círculo y coloca en el buzón un papel donde ha escrito un apodo que le habían puesto en la escuela (no es necesario que lo diga a todo el grupo), y cuando deja el papel, se dirige al grupo y les comunica que él quiere llevar en su nombre, el cariño, compañía y soporte de mi papá y mi abuelo. Termina diciendo yo llevo el nombre de Mauro. Regresa a su lugar en el círculo.

3. Cierre de la actividad

El facilitador pregunta sobre qué tipo de presentación se les hizo más significativa, cuando se presentaron de forma tradicional o cuando presentaron a partir de acontecimientos y personas importantes en su vida, y pregunta sobre lo que les ocurrió, lo que sintieron durante el proceso de la actividad, y de qué se dieron cuenta.

d) Cierre general

El profesor o facilitador lee un cuento, poema o reflexión corto sobre la importancia del nombre propio y pregunta a los alumnos del aula o participantes del taller ¿qué se llevan o dejan? y ¿qué aprendieron?

1.2.5.3.6 La piedra como instrumento de percusión y elemento del entorno

Antecedentes

En la escuela tradicional, una de las metas más apreciadas, es lograr que los alumnos se encuentren trabajando en absoluto silencio al interior de las aulas y aún en el patio escolar, desde esta mirada un profesor que permite que sus alumnos trabajen con algún nivel de “ruido” se le señala como un profesor con falta de control de grupo. De este modo los procesos comunicativos cuando se trabaja de manera colaborativa quedan suscritos bajo esta norma y muchas veces lo llevan al fracaso total. Claro nosotros no abogamos por un aula donde las expresiones vocales o la percusión de materiales sonoros se conviertan en instrumentos de disrupción pero tampoco por aulas silenciosas donde se prohíba el menor murmullo, quizás pensamos en un aula tipo taller donde el “hacer cosas” conlleva un nivel de ruido.

El tema que deseamos plantear, es que la meta de aulas silenciosas ha llevado a una pedagogía del silencio donde se han desechado estrategias que se basan en el sonido vocal y de instrumentos sonoros, más allá del aula de música. Lo anterior ocurre con más frecuencia en la educación primaria y secundaria, dejando los años de preescolar como uno de los momentos donde se experimenta con los sonidos como conocimiento del mundo, “cómo suenan las vocales”, “cómo es el sonido de los pájaros”, “cómo hace un autobús”, etc.

Los años posteriores al aula preescolar se vuelven casi un cementerio de la experimentación de los sonidos y sus beneficios pedagógicos. Además la meta de tener aulas silenciosas es una fantasía puesto que la comunicación tiene uno de sus pilares en la expresión verbal y el propio campo conlleva una serie de sonidos de la naturaleza y artificiales pero al final de cuentas de un campo vivo, de seres humanos vivos, con emociones que buscan una expresión a veces sonora y de procesos biológicos, aunque casi imperceptibles, pero también sonoros como el ritmo del latir del corazón. Para nosotros es momento de recobrar la importancia del sonido, el ritmo, la melodía, la música en las aulas para que cada persona se en-

cuentre consigo misma, se reencuentre con su grupo y con la propia historia de nuestra humanidad.

Especificaciones

Desde la teoría del campo de Kurt Lewin vemos el grupo conformado en el aula o el taller como un campo, donde las influencias, la dirección de los vectores por medio del ritmo (sonoro) se vuelvan un paso en la cohesión grupal, recordemos que un grupo desde la teoría del campo de Lewin, lo podemos mirar como una totalidad dinámica, donde todos sus integrantes se influyen unos a otros, donde el campo se conforma en la relación "dialógica" de sus integrantes y con el mismo campo, si miramos a un grupo como un campo, entonces éste es más que la suma de sus partes.

En los párrafos posteriores recurrimos a la mirada de los estudiosos de la música para fundamentar la idea central de cohesión grupal por medio del sonido, el ritmo, la música.

Una mirada científica sobre la importancia del sonido, el audio, el ritmo u la misma música nos hace ver un tesoro que hemos perdido en la pedagogía del silencio. En este sentido mencionaremos lo siguiente: Joseph Jordania (2008), etnomusicólogo y musicólogo evolutivo, propone que la audición cobra una importancia crucial en los seres humanos antes del nacimiento puesto que los embriones humanos empiezan a escuchar sus primeros sonidos en el útero materno, antes que ver sus primeras imágenes, siendo de esta manera que comenzamos a comprender el mundo que nos rodea por impresiones de audio (y táctiles), y quizás por ese motivo se presenta como una mayor problemática, respecto al desarrollo intelectual cuando nacen niños sordos que ciegos.

También plantea que el tarareo (que conlleva un ritmo)¹⁶ significa mantener el contacto entre los miembros del grupo, un fenómeno que ocurre con otros animales sociales bajo el término "llamadas de contacto;" que para los humanos (como para

¹⁶ El paréntesis es nuestro

los demás animales sociales) el silencio total es una señal de peligro, aún en la actualidad a las personas les incomoda el silencio total puesto que tienden a una interacción social, siendo el sonido lo que realmente crea un ambiente de relajación pensemos en los sonidos de la naturaleza o los propios como el tarareo o el canto, en esta línea los seres humanos se sienten más seguros al oír las voces de otros seres humanos e incluso oír la propia voz pueden crear un ambiente de relajación, desde una mirada evolutiva el arrullo sustituyó al tarareo de grupo, puesto que logra relajar y calmar a los bebés humanos.

Este autor también plantea que el tarareo y el canto son poderosos medios para relajar a una persona que experimenta un dolor físico o emocional, cita que la investigación clínica ha confirmado que escuchar música mejora el estado psicológico de las personas, la presión sanguínea, el ritmo del latido del corazón, así como incrementa la rapidez del proceso de curación. Un planteamiento que nos parece crucial es que el tarareo se constituyó como un elemento importante del comportamiento humano, durante el proceso evolutivo de la humanidad, al proporcionar sentimientos de seguridad y de comodidad psicológica entre los miembros de grupo humanos.

En un sentido parecido pero marcando los límites metodológicos y teóricos, en el artículo titulado: "Statistical universals reveal the structures and functions of human music", publicado en el 2015 y basado en los estudios realizados por la Universidad de las Artes de Tokio, la Universidad MacMaster y la Universidad de Exeter se plantea que la música tiende a ser realizada de manera predominante en grupos, que la mayoría de los aspectos que identificaron como comunes, a la mayoría de la música en el mundo, se vinculan a la coordinación y cohesión de los grupos humanos, que las canciones de todo el mundo tiende a compartir algunas características como ritmo fuerte que posibilita la coordinación en situaciones sociales y favorece la cohesión de grupo.

Por último, en la serie de televisión "*How music Works*" del 2006, se expone que el ritmo, entendido básicamente como una selección de pulsos y velocidades, tie-

ne una estrecha relación con el cuerpo humano puesto que nuestra primera sensación de pulso viene del corazón de nuestra madre cuando estamos dentro del útero, un ejemplo de pulso regular y repetido es el propio andar humano, pierna izquierda, pierna derecha, sucesivamente, de este modo el *homo sapiens* tenía un instinto para dividir esas pulsaciones en múltiplos de dos constituyendo el núcleo de nuestros ritmos, siendo el ritmo un componente que actúa de una manera más inmediata y espontánea con nuestros cuerpos.

Respecto a la piedra como elemento del entorno, en mayo del 2015 una noticia dio la vuelta al mundo y fue el hallazgo de la herramienta fabricada a base de piedra más antigua, hasta ahora encontrada, el hallazgo ocurrió en Turkana (Kenia). La pieza data de hace 3.3 millones de años, cuyos fabricantes aún no se pueden definir si fueron un antepasado directo de los humanos, este descubrimiento lleva a considerar la fabricación de este tipo de herramienta 700,000 años antes. Hasta este hallazgo se pensó que sólo los parientes del género *Homo*, que es la línea directa al *Homo sapiens* fueron los primeros en elaborar herramientas de piedra, lo que queda cuestionado con este descubrimiento en Kenia. Sin embargo nos hace reflexionar sobre la relación evolutiva que el ser humano actual guarda con la piedra, que modificó para atender sus necesidades en relación con su entorno, como herramienta o como instrumento musical en su evolución afectiva/psicológica por ejemplo las estalactitas que se emplearon como silbatos (Graziosi Paolo 1976), además se piensa que los primeros instrumentos musicales que se crearon fueron los llamados de percusión entre los que podemos encontrar la piedra, madera o pieles.

La humanidad utilizó en su amanecer la piedra como material para elaborar herramientas, pero también es casi seguro que el choque de dos piedras diera comienzo a la percusión, junto con otros materiales como el hueso o la madera, La piedra es un elemento del entorno que es parte del caminar del ser humano a lo largo de su historia, en términos gestálticos es un elemento de la relación organismo/entorno, siendo desde un material de construcción, hasta un instrumento de juego en la infancia. Un ejemplo de la relación organismo/entorno lo tenemos en la

Ciudad de México, al encontramos con utensilios de cocina realizados con piedra volcánica, como el metate o el molcajete (para la molienda) que nacieron en la época prehispánica o edificaciones del siglo XX, que forman parte del conjunto de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizadas con piedra volcánica, piedra resultante de la erupción del volcán Xitle al sur de la ciudad.

En el *Diccionario de la lengua española*, la palabra piedra es definida como “sustancia mineral, más o menos dura y compacta”. Cuando hablamos de piedra en realidad estamos hablando de una gran variedad de tipos y de tamaños, algunas no son más significativas porque son parte de nuestro entorno inmediato como mencionamos siguiendo la idea del párrafo anterior, sin embargo no todas pueden tener el mismo fin, puesto que depende de los objetivos planteados. En este sentido para el trabajo en el aula o taller como medio de percusión recomendamos utilizar la piedra que comúnmente se denomina de río, y no por su sonido sino por sus cualidades al tacto de la mano ser lisa y redondeada, puesto que este tipo de piedra es resultado de la fricción fluvial, las hay pequeñas que se pueden sujetar con facilidad, no son de gran peso y por su superficie lisa se pueden pintar con facilidad si las queremos personalizar, aunque cada una es única, este tipo de piedra las utilizaremos en detrimento de las de mayor volumen o de las ásperas que pueden llegar a cortar las manos.

- La siguiente estrategia se reelabora de la realizada por la Dra. Patricia Mar Velasco (Universidad Nacional Autónoma de México), Ivica Kolečáni Lenčová (Universidad Comenio, Bratislavia-Eslovaquia) durante el seminario-taller Gestalt: El potencial didáctico del arte y la narrativa en el aula:

a) Calentamiento inespecífico

b) Apertura general

El facilitador o profesor hace contacto con los participantes, se establecen las normas de trabajo y de convivencia, así como aborda las primeras aristas sobre la

temática, por ejemplo empieza hablando sobre la importancia de las piedras en nuestro entorno, por ejemplo; en la edad de piedra los antecesores de los seres humanos utilizaron las piedras para crear herramientas y los humanos como elemento de construcción. Éste abordaje es muy somero pero ofrece una imagen de la piedra, como elemento del entorno y su relación con la historia de la humanidad. Se puede contar una historia breve, un cuento, un verso que tenga los elementos piedra y humanidad.

Los ancestros de los seres humanos, en su viaje hacia la humanidad, encontraron diferentes elementos en su entorno y a medida que se relacionaba con dicho entorno su camino se fue transformando de forma conjunta, la piedra dejó ser un elemento más del entorno y se volvió una herramienta, y al mismo tiempo nuestros ancestros iniciaron un camino distinto al de los demás

c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

En esta etapa el facilitador solicita que los participantes tomen (escojan), toquen y sientan las piedras. Las piedras se encuentran al centro del aula y los alumnos en formación en círculo, sentados en sillas o en el suelo. Una apertura distinta es que los participantes salgan a buscar su piedra en su entorno, claro si las condiciones lo permiten.

Pasa al centro del círculo y toma dos piedras, date tu tiempo para elegirla, tócala, siéntela, ¿esa piedra te llama?

2. Foco de la actividad

En esta etapa se busca que los participantes se conformen como un grupo cohesionado a través del ritmo de las percusiones de las piedras. El facilitador ofrece la instrucción para dar comienzo y finalizar la percusión. Todos los participantes deben percutir sus piedras, aunque en un principio cada quien toca a su ritmo de manera individual, después se escuchará una composición grupal.

Voy a pasar con cada uno/a y cuando les toque el hombro del lado derecho comenzarán a percutir sus piedras y cuando pase de nuevo pero esta vez lo toque del lado izquierdo dejarán de percutir sus piedras.

3. Cierre de la actividad

Para finalizar se solicita a los participantes que verbalicen su experiencia, sobre cómo se sintieron, que ocurrió, cómo actuaron al escuchar las percusiones de sus compañeros, buscaron seguir un ritmo, se dejaron llevar, etc.

Por ejemplo: Juan Carlos ¿cómo fue tu experiencia?, ¿con qué ritmo comenzaste a percutir tus piedras?, ¿en algún momento cambió ese ritmo?

d) Cierre general

El profesor o facilitador ofrece una realimentación sobre la importancia de conformarnos como grupo de todos aquellos o aquellas que por alguna razón coinciden, en un taller o en el aula. Puede mencionar algunas ventajas de trabajar como grupo y no sólo como un conjunto de personas en el mismo lugar pero sin una cohesión. A continuación realiza un interrogatorio donde busca una reflexión y análisis de toda la sesión. Algunas preguntas pueden ser: ¿De qué te das cuenta?, ¿qué aprendiste?, ¿qué vas hacer? y ¿qué te llevas o dejas?

1.2.5.3.7 El caminar como autoconocimiento

Antecedentes

La evidencia más antigua de pisadas bípedas de homínidos se encuentra en Laetoli (Tanzania) donde se encuentran marcas de pisadas de un homínido perteneciente al grupo de Australopithecus, el mismo grupo del esqueleto fosilizado denominado como "Lucy". El caminar de forma erguida/bípeda de los primeros homínidos comenzó en el continente africano. Actualmente existen una gran variedad de teorías sobre las ventajas que les dotó el caminar bípedo a los primeros homínidos, por ejemplo: una mayor facilidad al desplazarse por las llanuras, de observar el horizonte, de divisar por encima de los pastos algún peligro, una mejor termorregulación del cuerpo, de transportar alimentos, aguas y crías, así como una mejor capacidad para crear e utilizar utensilios y armas. Pero también es sabido

que África fue el punto de partida de la gran marcha de la humanidad, por el método de ADN mitocondrial se ha calculado la salida de los primeros homínidos de África hace 75,000 y 85,000 años. El caminar erguidos ha supuesto una relación diferente entre los primeros seres humanos con su entorno, de tal forma el poblamiento del continente americano está ligado a una o varias migraciones que supusieron largas caminatas a estos primeros pobladores de América que cruzaron de un continente al otro por el estrecho de Bering.

Una de las caminatas más famosas es el *vía crucis* (camino de la cruz) de Jesús, en la religión cristiana, Solnit (2015), mira las estaciones del *vía crucis* como una construcción cultural de muchos estratos: la caminata desde la casa de Pilatos hasta el Gólgota; la caminata de los peregrinos imitando dicho proceso cargando cruces; el peregrinaje turístico que visita los lugares en que ocurrieron las escenas del *vía crucis*; y, la abstracción de las etapas de dicha caminata en pequeños cuadritos (catorce) colgados en las iglesias (p. 109). La expresión *vía crucis* nos hace recordar que en México denomina a un caminar tortuoso hasta alcanzar una meta. Esta autora nos habla del paseo, como una caminata de cortejo, donde los adolescentes salen de sus casas a dar vueltas por la plaza del centro del pueblo, en el Salvador y otros lugares de Latinoamérica, donde permite a las personas estar al mismo tiempo visualmente en público como permanecer verbalmente en privado. Además plantea que la necesidad de salir a socializar en los adolescentes mediante el paseo en la plaza obedeció a dos circunstancias básicas que eran: las casas pequeñas y el calor que no permitían hacerlo en su interior (pp. 107-108).

Sin embargo, desde nuestra lectura, uno de los planteamientos más importantes de Solnit (2015), en su libro *Wanderlust: una historia del caminar*, es que “la historia del caminar es anterior a la historia de los seres humanos, pero la historia del caminar como un acto cultural consciente, en vez de un medio para un fin, tiene solo un par de siglos en Europa, y Rousseau está en sus inicios”, un argumento es que “Rousseau retrata el caminar como ejercicio de sencillez y como medio para la contemplación. Durante el tiempo en que escribió los *Discursos*, caminaba solo por el Bosque de Bolonia [...], fue pensando en temas para trabajos por escribir

[...], “si la literatura del caminar filosófico comienza con Rosseau, es porque él es uno de los primeros en pensar que valdría la pena registrar minuciosamente las circunstancias de sus meditaciones. Rosseau valorizo “[...] lo personal y lo privado, aspectos para los cuales el caminar, la soledad y la naturaleza facilitan las mejores condiciones” (p. 34, 40, 41 y 45).

El caminar, como una herramienta pedagógica de autoconocimiento, de aprendizaje y de socialización parece que fue desterrado por alguna razón a un inexplicable de la escuela tradicional, la consigna es estar sentados, no moverse físicamente y con un entorno del aula que dificulta el movimiento físico, por la disposición de las sillas y mesas que yacen alineadas hacia el pizarrón. El permanecer sentados en el aula y en un entorno cerrado sin duda alguna puede dificultar la escucha interna y externa, el darse cuenta. Sería importante que volviéramos a revalorar las propuestas de la escuela nueva, que proponía la actividad física como un elemento esencial en la formación de sus estudiantes, por ejemplo en el método Montessori la *Gimnasia muscular, educacional, respiratoria y libre*, en esta última podemos encontrar las llamadas marchas en compañía de canciones, o en el caso de Fröbel en el “jardín de la infancia” también se fomentan los juegos gimnásticos acompañados de cantos.

Especificaciones

El acto de caminar de nuestros ancestros, al igual que el del hombre moderno no sólo tiene el objetivo de mover al ser humano en su entorno, más bien lo relaciona con él, es decir el ser humano y su entorno se vuelven uno y a la vez son partes diferenciadas. Aunque el caminar se vincula, casi siempre, a la llegada a un lugar distinto del punto de partida, lo que podemos nombrar como destino o como el medio para la inspiración de una obra, también puede ser el encuentro con uno mismo y con su entorno, aunque no es un lugar exclusivamente físico y predeterminado, puede convertirse en un acto de “dejarse llevar”, dejar que pasen los sentimientos, los pensamientos y emociones sin juzgarlos, solamente contemplar-

los tal y como ocurren, en un acto de escucha interna y a la vez de escucha externa que nos relacione con el entorno.

El caminar de forma relajada, conscientes de nuestro cuerpo y atentos a nuestra respiración puede centrarnos en el aquí y ahora, puesto que esta “técnica” se lleva a cabo en la meditación que se realiza por medio de la caminata. Pero también nos lleva a la toma de contacto que ocurre a partir del darse cuenta, en la literatura gestáltica, específicamente Stevens (1976) sugiere tres tipos del darse cuenta, para propósitos de esta estrategia nos centramos en el llamado “*darse cuenta del mundo interior que es el “contacto sensorial concreto con eventos internos en el presente: lo que ahora siento desde debajo de mi piel, escozor, tensiones musculares y movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etc.”* (Stevens, 1976, p. 21), que se relaciona con la escucha interna de Peñarrubia (2008).

Objetivo: Que los alumnos realicen la escucha interna mientras caminan.

a) Calentamiento inespecífico

b) Apertura general

El facilitador o profesor hace contacto con los participantes, se establecen las normas de trabajo y de convivencia, así como aborda las primeras aristas sobre la temática, por ejemplo puede preguntar ¿a quién le gusta salir a caminar?, ¿cómo ese caminar?, también puede hablar de la importancia del movimiento, sus beneficios para la salud *versus* el sedentarismo o recitar un verso sobre el caminar, todo lo anterior de una manera breve pero concisa.

Cuando nos encontramos sentados frente al televisor, la computadora o el video juego, dejamos de mirar nuestro entorno y de relacionarnos con él, dejamos de ver las personas que pasean por las calles, el cielo, las nubes...

c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

Elegir un espacio libre de bancas, sillas o mesas dentro de la escuela para poder caminar libremente, puede ser la misma aula o el patio escolar. Es importante que los distractores no existan, o sean mínimos, como demasiado ruido o murmullo de otros estudiantes.

El grupo puede elaborar de forma conjunta y con anticipación un letrero donde señale que se está trabajando en el aula y que no puede haber interrupciones durante la sesión. El letrero indica que el trabajo en el aula es importante, y que el respeto a dicho trabajo debe ser cumplido por todos: docentes, personal administrativo o compañeros de otros grupos.

Los brazos se deben relajar y buscar una posición cómoda para caminar.

El facilitador en este momento invita a los participantes a relajar sus brazos con frases como: “alza tus brazos hacia el cielo, sostenlos ahí un momento, ahora déjalos caer súbitamente”, “mueve tus brazos hacia adelante y hacia atrás”. “ahora solo mueve tus manos, busca una posición donde se sientan tus brazos con comodidad. En un segundo momento solicita que relajen sus piernas y sus pies, pueden utilizarse las misma frases que para los brazos aunque con algunas modificaciones hasta que encuentren una posición cómoda para caminar.

2. Foco de la actividad

Al comenzar a caminar debe ser lento y con pasos cortos. Es importante sentir la sensación de los pies al caminar. Los participantes deben encontrar su propio ritmo de caminar. El facilitador solicita a los participantes que en ningún momento cierren los ojos, puesto que el caminar corre el riesgo de tropezar con otros participantes.

El facilitador solicita que camine de forma lenta y con pasos cortos.

“ahora comienza a caminar con pasos lentos”, “los pasos que das son cortos”, “cómo sientes tus pies al caminar”.

Después de unos minutos, el facilitador pide que los participantes encuentren su propio ritmo al caminar.

“busca en este momento y este lugar tu propio ritmo”, “atrévete a experimentar diferentes ritmos hasta que encuentres el tuyo”.

Durante todo el proceso de caminar sólo se deben tomar conciencia de los pensamientos, los sentimientos, y las emociones, sin juzgarlos o tratando de detenerlos.

El facilitador solicita que los participantes desarrollen su escucha interna.

“sin dejar de caminar haz contacto con tus pensamientos y déjalos pasar”, “¿qué estás siendo en este momento?”, “¿Cuáles son esas emociones”, “siente tus emociones y déjalas pasar”.

La caminata no debe llevar a un punto específico de llegada, el propósito es hacer contacto con aquello que acontece en uno mismo en su relación con el entorno. Se busca que haga conciencia de sus sentimientos, emociones, pensamientos o procesos corporales.

3. Cierre de la actividad

El facilitador o profesor invita a los participantes a que encuentren un lugar donde detenerse. Una vez que encontraron ese lugar los participantes deben retirarse de la actividad con un movimiento.

Una vez que has encontrado tu lugar retírate de esta actividad con un movimiento, ¿quién comienza? Un participante se retira alzando los brazos hacia arriba y bajándolos súbitamente.

d) Cierre general

Los participantes sentados en el suelo y en formación en círculo cuentan su experiencia. El profesor o facilitador propicia que los participantes relaten los sentimien-

tos, las emociones, los pensamientos o los procesos corporales que pasaron en su caminata, y pregunta ¿de qué te diste cuenta? A continuación realiza un interrogatorio donde busca una reflexión y análisis de toda la sesión. Algunas preguntas pueden ¿cuál es la importancia de escucharnos a nosotros mismos?, ¿estamos acostumbrados hacerlo? y ¿tú que puedes hacer para escucharte a ti mismo?

1.2.5.3.8 El juego de rol (*role-playing*)

Antecedentes

Moreno (1996), invento el psicodrama como una psicoterapia de grupo en las primeras décadas del siglo XX, en Austria. Sin embargo no se puede considerar que existe un solo psicodrama, puesto que coexisten diferentes variantes como aplicaciones. Anne Schützenberger (1979) cita que existen más de 350 técnicas de psicodrama y *role-playing* según el propio Moreno (p. 55).

Moreno (1996), señala que drama es una palabra griega que significa acción o algo que sucede y por lo consiguiente psicodrama se refiere al “método que sondea la verdad del alma mediante la acción” (pp. 109-112). Este autor, plantea que ya en tiempos prehistóricos se trataron los males psíquicos y físicos con métodos cuasi dramáticos en las primitivas civilizaciones (pp. 29-30).

Especificaciones

El psicodrama se compone de cinco medios que son: el escenario (que no está afuera del grupo sino en él), el protagonista (persona que desempeña el rol), el director terapéutico (como director de escena, terapeuta y analista), el equipo de fuerzas terapéuticas auxiliares o también llamados *egos auxiliares* (que pueden representar personas reales o simbólicas del ámbito vital del paciente, y el público (como caja de resonancia de la opinión pública y/o paciente representado en la escena), (Moreno, 1996, 109-112).

Anne Schützenberger (1979), señala que Moreno utilizaba la palabra psicodrama como un término general que abarcaba los considerados métodos de acción como

el *role-playing*, el sociodrama, el psicodrama y el de sociometría en un sentido amplio. Además plantea que el padre del psicodrama demarco al *role-playing* como parte de los métodos activos de la pedagogía y como un método que permite la producción de una enseñanza viva. Sin embargo tanto *role-playing* como el sociodrama y el psicodrama son a la vez métodos activos de exploración de la vivencia. Y aclara que el psicodrama aunque es ampliamente utilizado en la pedagogía y en la formación de las relaciones humanas, es básicamente una herramienta terapéutica, mientras que el *role-playing* es esencialmente un método pedagógico que en su aplicación para adultos se compone de grupos de ocho a 15 personas (pp. 35-58).

Pundik y de Pundik (1974), miran al *role-playing* como perteneciente a las técnicas psicodramáticas y no como un método diferente al psicodrama, aún cuando se haya independizado de la tarea psicodramática (p. 114).

Anne Schützenberger (1979), encuentra que Moreno, aunque utilizaba el término general de psicodrama para las distintas actividades dramáticas, a la vez distinguía las siguientes: el *psicodrama* como una técnica de terapia que busca la solución de los conflictos individuales o inter-individuales, en que el sujeto está personalmente implicado a un nivel profundo (el de la tragedia), el *sociodrama* como terapéutica colectiva en que los roles son de naturaleza cultural y social, el *etnodrama* como terapéutica de los problemas étnicos y el *role-playing* como un “instrumento de aprendizaje y de perfeccionamiento en las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios, y la representación de diversos roles generalmente tradicionales, familiares, profesionales...” (pp. 78-79).

Pundik y de Pundik (1974), señalan que el *role-playing* “provee una experiencia de la realidad, simulada, en la cual se puede practicar las más diversas y complejas posibilidades sin herirse a uno mismo o a los demás con el fracaso” (p. 115).

Desde un contexto exclusivamente escolar el *role-playing* se ha practicado y sistematizado en un marco exclusivamente pedagógico. Yus (1998), señala que el *role-playing*:

“Se basa en que la asunción de roles supone la adquisición de habilidades tales como comprender que los demás también tienen sus puntos de vista, la de relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas, y la de controlar y relativizar el propio punto de vista a la hora de juzgar y tener en cuenta el punto de vista de los demás. Consiste en la representación teatral de un problema o situación que tenga alguna trascendencia moral” (p. 190).

Mientras que Martín (1994), refiere que en el *role-playing*:

“se trabaja conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, siendo todos ellos objeto de análisis posterior. Mediante la práctica continuada del *role-playing*, los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que sienten forzados a descubrir que se derivan de la toma de decisiones [...]” (p. 113).

La distribución de los participantes y el mobiliario en el aula

La distribución de teatro¹⁷ en semicírculo al interior del aula consiste en conformar un espacio para un escenario y un espacio para los observadores, por lo cual las mesas se colocan pegadas a la pared, dejando el espacio central del aula libre, para después colocar las sillas en una distribución de semicírculo que fungirán como los asientos de los observadores, donde el espacio abierto (imaginario del círculo) se destinará para el escenario. La formación de teatro en semicírculo ofrece que los observadores tengan diferentes posiciones para observar la dramatización, pueden visualizar de diferente punto una acción específica, al mismo tiempo que observan toda la acción.

¹⁷ Algunas de las distribuciones que presentamos retoman las ideas generales planteadas en la web. *Distribución del aula para entrenar habilidades del siglo XXI.*, sin embargo la elaboración que presentamos aquí es propia.

Objetivo: que los alumnos a partir de la apropiación de diferentes rol logren expresar los distintos puntos de vista que tiene acerca de una misma situación.

La estrategia

El *role-playing* reside en dramatizar, a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, en otras palabras, que el problema que se plantee sea de carácter abierto dando lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia de distintos personajes tendrá como consecuencia el planteamiento de diferentes puntos de vista y lecturas distintas ante un mismo suceso (Martín 1998, p. 114).

Martin (1998, pp. 114-116), propone cuatro etapas del *role-playing*, las cuales hemos reelaborado en: a) calentamiento, b) apertura de la estrategia, c) desarrollo y d) cierre, que se subdividen en:

a) Calentamiento

1. Calentamiento inespecífico (ver inciso a)
2. *Motivación:* el objetivo es crear en el aula un clima de confianza y participación. Se caracteriza por animar al grupo a trabajar el problema buscando que todos lo reconozcan y lo acepten como un tema de interés.

b) Distribución de los participantes y el mobiliario en el aula

El grupo adopta la distribución de teatro. Aunque aún no están definidos los roles y los participantes.

c) Apertura de la estrategia

3. *La temática:* el facilitador aporta toda la información necesaria sobre la temática a tratar, como la temática específica, los personajes que intervienen y qué escenas se presentan. La explicación se limita sólo a contextualizar la situación.

¿Qué temática?: Rumores entre compañeros en la escuela secundaria.

¿Quiénes están involucrados?: Karla, Adriana, Roberto y Juan que son compañeros del mismo grupo de secundaria, tercer año.

¿Dónde ocurrió?: En el patio de la secundaria:

¿Cuál es la escena específica?: Karla y Adriana discuten en el patio de la secundaria, el motivo es que Karla asegura que Adriana dijo que ella siempre copia en los exámenes. Adriana dice que ella no realizó ese comentario. Karla le comenta que Roberto se lo dijo a ella, pues él había escuchado ese comentario de Juan. En ese momento pasa Roberto y Juan. Karla aborda a Roberto y lo insulta, Juan escucha el insulto y se ríe.

4. *Elección de los participantes*: Se piden voluntarios para representar los distintos personajes, y es importante tener las siguientes consideraciones: se anima a los alumnos a participar sin forzarlos, se evita elegir alumnos que en la vida real desempeñen un rol similar al del personaje, es conveniente asumir roles diferentes al personal esto en función que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos de los propios y de ponerse en el lugar del otro.

Ana desempeñara el rol de Karla

Manuel desempeñara el rol de Juan.

Andrés, Cristian, Pablo, Gabriel y María desempeñaran el rol de observadores.

5. *Preparación del rol de los actores*: los actores salen al aula y se ofrecen un momento para interiorizar su rol y preparar mínimamente su actuación. El facilitador puede entregar a cada personaje una papeleta con el rol a desempeñar.

Karla: es una alumna de la secundaria 356, del grupo D, del tercer año. Ella se caracteriza por ser muy impulsiva, y se enoja con gran facilidad. Además utiliza un lenguaje altisonante.

Respecto a la temática: se encuentra muy molesta por el comentario que asegura que ha realizado Adriana sobre ella. Desea encontrarla y reclamarle, para “quitarle lo chismosa”.

6. *Los observadores*: El facilitador informa a al resto del grupo su función como observadores, cabe señalar que los observadores no pueden hablar durante la dramatización sino hasta que finalice. La función de los observadores es tomar notas de lo que acontece en la dramatización, evaluar el realismo de la representación, comentar la actuación de los distintos personajes, los sentimientos que había en juego, los intereses, las distintas actitudes, etc. Se puede dar a cada observador la tarea de observar un aspecto concreto para agilizar y clarificar a los alumnos. Es conveniente que los observadores se encuentren situados físicamente en un lugar accesible para observar y escuchar la dramatización, se propone una colocación en semicírculo.

Observador 1 (Andrés): Tú te ocuparas de describir, lo que dice y hace Adriana, tienes que poner atención en su lenguaje, las palabras que utiliza, sus argumentos, cómo reacciona físicamente y sus reacciones emocionales. ¿Cuál es su punto de vista?

d) Desarrollo

7. *Dramatización*: los alumnos intentan asumir su rol acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que defiendan su postura. La interpretación tiene la característica de basarse básicamente en el dialogo y la palabra, no se llega a un estilo teatral.

e) Cierre

8. *Discusión*: tiene como objetivos analizar y valorar los distintos elementos de la situación que ha sido interpretada: temática central y de fondo, los sentimientos –en el caso del trabajo con el enfoque gestalt los alumnos que dramatizaron pueden describir sus emociones, sus pensamientos, sus diálogos, sus percepciones y sus posturas del cuerpo- las actitudes, las soluciones propuestas etc. La discusión puede iniciar con las experiencias de los alumnos que participen en la dramatización.

Los observadores exponen sus anotaciones. Y es de suma importancia el papel de facilitador como moderador del trabajo grupal y el facilitador no participa nunca en la dramatización. El grupo en esta etapa cierra por completo el círculo al incluirse con sus sillas los estudiantes que efectuaron la dramatización, todos se distribuyen en la formación de círculo completo.

Facilitador pregunta a Ana: ¿cómo te sentiste a desempeñar el rol de Karla?

Facilitador pregunta a Andrés: ¿qué anotaciones hiciste sobre el rol de Adriana.

Facilitador pregunta a todo el grupo: ¿Qué puntos de vista pudimos observar en la dramatización?, ¿Que cambiarían de la forma cómo reaccionó cada personaje? ¿Les has pasado igual? ¿Cómo lo han resuelto?

9. *Que te llevas*: En este momento el facilitador pregunta a cada participante ¿qué te llevas? el objetivo es que los participantes recuperen un aprendizaje sobre lo acontecido en toda la sesión.

María: yo me llevo que a veces es mejor preguntar qué ocurre cuando están diciendo algo de ti, en vez de llegar reclamando.

1.2.5.3.9 El dibujo con crayones como medio de expresión/impresión

Antecedentes

La expresión artística ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia, desde los dibujos primitivos en las cavernas hasta las diferentes escuelas de pintura y dibujo contemporáneos, para la Pedagogía Gestalt el trazo de un dibujo conlleva no sólo la habilidad motora para producirlo o el manejo de técnicas específicas sino el cúmulo de experiencias que cada individuo ha vivido, experiencias que adquieren un significado propio, en el aquí y ahora de cada persona, y que dichas expresiones se vuelven una impresión nítida, palpable mediante el dibujo, quizás podríamos preguntarnos cada vez que dibujamos libremente, dejándonos llevar; ¿qué has traído a tu aquí y ahora? ¿de qué te has dado cuenta? Y ¿qué aspectos has reencontrado de ti mismo?

Los niños y las niñas dibujan desde una edad temprana, apenas su psicomotricidad fina les permite tomar los crayones realizan pequeños trazos que evolucionan a garabatos y lo hacen sobre hojas de papel o las paredes del hogar, esto ocurre antes de acudir al jardín de niños y de dominar el lenguaje oral y escrito para expresar sus emociones o pensamientos lo hacen por medio del dibujo.

En la edad preescolar podemos ver las paredes de las aulas decoradas con dibujos realizados por ellos mismos, en estos primeros años escolares aún el dibujo es un medio de expresión propio, que habla del encuentro de cada infante con ellos mismos, de sus experiencias y donde no se persigue ningún estándar. Por tal motivo, tanto padres y/o madres como la profesora de preescolar no se atreven a interpretar o evaluar sus dibujos, en cambio se les cuestionan sobre su obra y el significado que ellos le dotan, cada obra como cada significado que le dota el infante es único. Aunque con el paso de los años y de los grados escolares se va perdiendo esa expresión creativa que habla de su mundo interno y su relación con el externo lo que siente, piensa, escucha, ve, es decir lo que vive.

La tarea de realizar un dibujo, ya en la edad de la primaria, se convierte en eso, una tarea con ciertas especificaciones de forma (trazos) y de color, entonces vemos cuadernos con dibujos casi idénticos (sólo árboles de manzanas) y de colores que siguen un estereotipo, que no hablan sobre su autor sino que obedecen a una demanda específica, bajo ciertos criterios y por ende los dibujos se vuelven objetos susceptibles de evaluación y ya no sólo de una expresión creativa.

En los grados posteriores y hasta la educación universitaria nos encontramos con jóvenes y adultos que no se sienten con la capacidad de dibujar, porque buscan cumplir con criterios técnicos y estéticos, en ese sentido es común escucharles decir “no se dibujar”, pero también no se atreven a dibujar libremente por dos razones, no hay una práctica cotidiana del contacto con su mundo interior y tienen miedo a ser juzgados, puesto que en la educación tradicional siempre hay una respuesta correcta para cada demanda. En ese sentido el acto de dibujar libre-

mente, como un medio de expresión de lo que me ocurre en el aquí y ahora, se vuelve todo un reto.

Especificaciones

El trabajo con cualquier impresión artística desde dibujo, pintura o modelado, lo podemos circunscribir en los siguientes tres ejes:

- a) En la creación de cualquier obra o producto el interés no se centra en el valor de la obra por sí misma, sino en las experiencias acontecidas en su creación por parte de la persona que expresa sus impresiones sobre sí mismo y su relación con su ambiente. En este sentido la obra se vuelve el medio para el reencuentro con uno mismo, con el autoconocimiento y el reencuentro con el otro.

Retomando a Rhyne (1973):

- b) No es un trabajo estético en sus cauces tradicionales de hermoso u horrible, sino un trabajo que busca el autodescubrimiento: aquello que la persona está descubriendo sobre sí mismo.
- c) En el trabajo artístico se crea un lenguaje simbólico propio, por lo cual sólo la propia persona podrá discernir e interpretar a su modo las formas que crea porque también ha creado su propio lenguaje simbólico no verbal, por este motivo no se permiten las interpretaciones.

Reelaborando a Perls (1951):

- d) La creación de una obra artística se plantea como un ajuste creativo porque el artista hace contacto con su necesidad y la acepta mientras se deja guiar en un flujo de energía circular espontánea y en una conciencia inmediata de modo medio (ni totalmente activa o pasiva), acepta las condiciones que van surgiendo en el proceso, se concentra en su tarea y progresa a la solución que culmina en una obra artística que habla de sí mismo.

Los crayones

Los dibujos (obras) con crayones seguramente nos remiten a la primera infancia, sin embargo tenemos ejemplos notables de trabajos artísticos realizados con distintos tipos de crayones. Uno de los artistas que realizó obras con crayones de tipo Conté fue Jean-François Millet, un ejemplo es su trabajo: “*Sheepshearing Beneath a Tree*” de 1854, otro artista más contemporáneo es Christian Faur en su obra, o mejor llamada serie “*Forgotten Children*” lleva acabo retratos infantiles borrosos a base de crayones.

Los crayones fueron creados en 1903 por la compañía Binney & Smith de Edwin Binney y su primo C. Harold Smith. El nombre "Craie a Crayón" se le ocurrió a Alice Binney (esposa de Edwin), donde "Craie" es la palabra francesa para gis y "ola" es la raíz en latín de Aceite¹⁸, puesto que el crayón es básicamente es una barra de cera que deja un trazo aceitoso.

Las ventajas pedagógicas de los crayones de cera (puesto que los hay de aceite) sobre otros materiales sobre el dibujo, retomamos el trabajo de Terence y Tursen (1992, pp. 23-25)

- Poseen resistencia al agua
- No son tóxicos (por si los niños se los llevan a la boca)
- Los autores señalan que no se altera con la luz, para nosotros se refieren a que no se altera su color y textura para definir el trazo
- Pueden utilizarse para dibujar sobre papel, cartón, madera y tela
- No necesitan fijarse
- Ofrecen una línea lisa e intensa

Nosotros añadiríamos

- Que sobre la ropa sus pigmentos son lavables
- Son firmes, es decir, no son polvorientos como las tizas

¹⁸ Web crayola

- No se derraman como las tintas
- No manchan como el grafito además de ofrecer una gran variedad de colores
- Los hay de diferentes formas para diferentes edades por ejemplo los crayones triangulares ofrecen una mejor sujeción a los infantes en edad preescolar, dejando los circulares y cuadrados para las edades posteriores
- Y los hay de distinto grosor desde el delgado tradicional hasta el jumbo

El trabajo con el dibujo

Gladding y Newsome (2003) refieren que los autores France y Allen (1997) trabajaron bajo el enfoque Gestalt con adolescentes disruptivos, para mejorar la conciencia de sus sentimientos y reintegrarse de situaciones conflictivas. Su enfoque partió de cuatro pasos que son: calentamiento, acción, compartir y dialogar. En el primer momento de calentamiento, los participantes hablan de sus preocupaciones específicas, dilemas así como de sus pensamientos y sentimientos respecto a dichas situaciones; en el segundo momento de acción, los participantes crean una imagen que representa la preocupación; en el tercer momento de compartir, comunican lo que han dibujado con el consejero; en el cuarto momento del diálogo, el consejero hace una serie de preguntas, como apoyo para que los participantes exploren las posibilidades relacionadas con la imagen. Algunas preguntas que puede realizar el consejero son: ¿qué te dice la imagen?, ¿qué eres tú?, ¿cuál es la energía en la imagen? o ¿qué falta? También, se pueden seleccionar objetos específicos de la imagen y realizar un juego de rol sobre esos objetos. El consejero puede desempeñar el rol de uno de los objetos de la imagen (p. 248). Cabe señalar, que no solo son objetos, personas, animales, bien definidos, puesto que pueden ser trazos o simple rayones pero que representan algo simbólico para su creador.

Distribución del mobiliario

Objetivo: Que los alumnos expresen su sentir por medio de la expresión artística.

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura general

Formar cuatro subgrupos: El docente o facilitador formará dos subgrupos heterogéneos. El método que recomendamos el llamado Oxford que lo usaremos con el propósito de disolver de forma aleatoria a los subgrupos formados por los mismos integrantes de siempre “amigos” o “conocidos”. Recomendamos como primer paso que los participantes parados formen un círculo al centro del aula o del taller y que los subgrupos de amigos y conocidos se encuentren en la formación juntos y de forma continua para que después de la nueva división en subgrupos queden separados. En nuestro caso formaremos cuatro subgrupos, por tal razón numeraremos a los participantes de 1 al 4, elegimos a un participante como punto de partida y comenzamos la numeración hasta el número 4 y volvemos a comenzar la numeración hasta el número 4 las veces que sea necesario. Cuando hemos terminado la numeración solicitamos que los participantes que les toco el número uno se junten y formen un subgrupo y lo hacemos así de manera sucesiva.

Determinar la temática por subgrupo: El docente o facilitador proporciona a cada subgrupo una tarjeta con una temática. En este caso yo me siento aquí y ahora, y yo me veo aquí y ahora. En nuestro caso se repetirán las temáticas pero ningún subgrupo debe conocer el tema de los otros, por lo cual se proporciona la tarjeta con discreción y se invita a los participantes que no divulguen su temática.

- c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

Trabajo individual: La primera fase de trabajo se realizará de manera individual aunque estén formados por subgrupos.

Contacto: El docente o facilitador pedirá que los participantes se sienten en el suelo en formación en círculo, una vez sentados el suelo, solicitará que los participantes cierren los ojos y hagan contacto con ¿cómo te sientes en este momento y en este lugar?

El facilitador puede dar las siguientes instrucciones, respetando tiempos y ritmos: te pido que cierres los ojos, que hagas contacto con tu respiración, siente tu cuerpo, tus manos, tus dedos, ahora te pido que hagas contacto con tus emociones, tus pensamientos, hasta llegar a las preguntas centrales que son ¿cómo te sientes en este momento y en este lugar?, ¿cómo es? para finalizar con un cierre; te solicito que poco a poco regreses al aula de clase, toma tu tiempo, cuando sientas que has regresado al aula abre despacio tus ojos y levanta la mano.

2. Foco de la actividad

Impresión de sus expresiones: En esta etapa se solicita que los participantes impriman mediante un dibujo (trazos, colores y algunas formas) ¿cómo se siente en este momento y este lugar? Cabe destacar, que el dibujo es una impresión de aquello que se expresó en cada participante en el momento del contacto, por lo tanto no se espera que cuenten un historia, como en una historieta, utilicen exclusivamente simbolismos “universales” que describan situaciones o emociones, sino que dejen que los movimientos y ritmos de su mano entren en confluencia con aquello que se expresó y se imprima en la cartulina u hoja. Los participantes pueden apoyarse no sólo en los trazos sino también en los colores (crayones) que a ellos les significan algo.

Con antelación cada participante tiene un papel o cartulina de mediano formato y una caja de crayones para dibujar. El dibujo lo pueden hacer frente a ellos en la formación de círculo o se les puede dar la opción de que cada persona elija un lugar cómodo en el salón para realizar su dibujo.

Podemos encontrar dibujos que son sólo trazos sin ninguna forma clara, dibujos o trazos en varios colores o con predominancia en uno, etc. Recordemos que sólo la persona que los creó los puede interpretar porque es su propio lenguaje simbólico de trazos y colores aunque debemos apoyar que expresen lo que sintieron, de cómo se vieron, en detrimento de las explicaciones o definiciones académicas.

3. Cierre de la actividad

Galería de arte: En esta etapa el facilitador pide que cada participante cuelgue su dibujo, su obra sobre las paredes del aula o taller. Con antelación hay soportes sencillos para colgar los dibujos. El aula debe asemejar una galería de arte.

d) Cierre general

Ronda en la galería de arte: En esta etapa todos los integrantes del grupo, incluyendo al docente o facilitador hacen una ronda para mirar los trabajos elaborados por el grupo. No se piden explicaciones.

1.2.5.3.10 La silla vacía como proceso pedagógico de juego de rol

Antecedentes

El trabajo con la silla vacía, como procedimiento terapéutico en la Gestalt se debe a Frederick Perls, este trabajo lo podemos estudiar con detenimiento en el libro recopilatorio de sesiones y seminarios impartidas por Perls en el Instituto Esalen en California, en la década de los años 60 del siglo pasado, y que lleva por nombre en español “*Sueños y existencia*”. En este libro se describen varias sesiones donde se trabaja con esta técnica, con diferentes participantes y cada uno con sus propias temáticas.

El objetivo principal de la silla vacía desde un encuadre pedagógico consiste en acrecentar el darse cuenta –*awareness*- por medio de ocupar el espacio vacío en una silla, la cual se encuentra frente al paciente –que está sentado en otra silla- para establecer un contacto con lo que significa ser un acontecimiento, una persona o un aspecto de la propia personalidad y que en un cambio de sillas, de roles, se establezca un diálogo de polaridades, un dialogo “conflictivo”.

La utilización de la silla vacía en la terapia se puede hacer de manera individual, frente a un grupo, con parejas o con familias completas, esto depende de los objetivos y de la creatividad del terapeuta.

Especificaciones

El trabajo con la silla vacía puede trabajarse desde el terreno de las polaridades en Gestalt. Uno de los ejemplos más ilustradores sobre opuestos lo realiza Latner (1973 p. 46), “La luz se conoce en relación con la oscuridad. El calor en relación con el frío”. Y el propio autor nos plantea, de una manera indirecta, el propósito de trabajar con las polaridades, que no se queda en el reconocimiento de éstos sino en su integración y formación de una nueva figura. En este sentido podemos decir que la integración de las polaridades conduce a una nueva figura que desde nuestro punto de vista, necesariamente esa integración sería un ajuste creativo.

Latner (1973), lo define de la siguiente manera “La interacción entre los opuestos funciona como un proceso dialéctico. Los opuestos llegan a distinguirse y a oponerse; después, cuando entran en conflicto, se logra una solución que une a ambos polos para formar una figura más importante que la simple combinación de los opuestos: es una creación nueva” (p. 46). En este párrafo encontramos una palabra que se vuelve fundamental desde una mirada pedagógica y es la palabra conflicto porque todo ajuste creativo deviene de la tarea de dar respuesta a una necesidad, en este caso el conflicto es una necesidad, destructora y con potencial de creación, de crecimiento. En otras palabras cuando doy respuesta a algún conflicto de polaridades, estoy integrando, estoy dando una respuesta, estoy haciendo un ajuste creativo y estoy creciendo.

Sin embargo, las polaridades no se pueden trabajar desde lo profundo cuando se está circunscrito en el ámbito exclusivamente pedagógico escolar, por tal motivo proponemos un acercamiento pedagógico sobre las polaridades y que definimos en los siguientes términos:

- Cuando un estudiante o participante mira sólo un aspecto de un acontecimiento, emoción, conducta, valor, norma, etc., sólo está mirando un polo, en tal caso tiene una Gestalt incompleta sobre dicho tópico. Ejemplo: estar solo es malo, no me gusta, me siento triste, no sé qué hacer.

- Cuando le guiamos a completar una Gestalt, estamos guiándole hacia mirar los dos polos sobre un tópico específico, en un primer momento pueden ser difusos o uno tiene más fortaleza que otro. En el ejemplo de sentirse solo lo guiamos a reconocer los aspectos “positivos” de estar solo con preguntas como ¿qué puedes hacer cuando estás solo? Sin embargo el fijar la mirada en dichos polos no es suficiente para una integración, necesitamos algo más que es:
- El conflicto es el gran motor para que un estudiante logre la integración de los dos polos en una nueva figura y la manera específica en que resuelve el conflicto sería el ajuste creativo. En el ejemplo del estudiante que no le gusta estar solo, debe crear su propia propuesta entre sentirme mal por estar solo y los aspectos positivos de encontrarme solo.
- El juego de roles a través de la silla vacía favorece a que uno pueda mirarse desde el rol de cada polo y definir sus aristas, la importancia de cada polo y entonces entrar en conflicto.
- Aunque a través de juego de roles se puede dar una respuesta creativa a una situación de polaridades por parte del participante en la silla vacía, es recomendable que se haga participar a los demás estudiantes o participantes en una etapa de discusión para que en conjunto logren crear esa respuesta, esa nueva figura, es decir atender lo individual con miras a lo grupal.

La formación en círculo

Los modelos de distribución de los estudiantes y del mobiliario, específicamente mesas y/o sillas obedecen al campo de aprendizaje que deseamos fortalecer, puesto que la relación espacio y movilidad requiere *a priori* ciertas condiciones, por ejemplo el empleo y trabajo con ciertos materiales como el papel, la cartulina, la arcilla requiere una formación de mesas que ofrezcan un espacio despejado, en el caso de los estudiantes las necesidades van desde experiencias como verse a los ojos, el trabajo psicomotor dentro del aula, el compartir comentarios a todo el grupo, el trabajo colaborativo lo que determinará una distribución particular a cada

situación específica. Por tal motivo, es importante establecer un modelo de distribución acorde a la situación de aprendizaje que deseamos favorecer.

En la Pedagogía Gestalt se utilizan diferentes distribuciones, donde la menos frecuente es donde los estudiantes se sientan de manera individual en hileras verticales y donde el profesor se ubica al frente. Quizás una de las más recurrentes es el llamado estilo congreso o círculo completo donde los alumnos se sientan en sillas, -en nuestro enfoque- sin mesas que pongan una barrera artificial, donde se posibilita el compartir comentarios, experiencias, el contacto visual, y donde no hay jerarquía porque tanto docente como estudiantes se sientan en el mismo estatus.

Una anotación importante respecto al enfoque Gestalt es que en este tipo de distribución no pueden haber lugares vacíos entre una persona y otra, puesto que buscamos el contacto y desestimamos las barreras artificiales, otro inconveniente puede ser que un lugar vacío puede dar la impresión que esperamos a alguien y por lo tanto que el grupo nunca está conformado con la totalidad de sus participantes. Además recordemos que la Gestalt trabaja con la técnica de la silla vacía, donde en el espacio “vacío” podemos “colocar” personas ausentes, emociones o acontecimientos.

La distribución en círculo para el trabajo con la silla caliente en el aula

En el caso de la variante de formación en círculo donde situamos a un estudiante en medio de éste, obedece a las necesidades de trabajar temas específicos que pueden ser muy amplios y que no tendríamos la oportunidad de trabajar con todos los estudiantes, no más de tres.

El proceso comienza con la formación tradicional de círculo completo, puesto en dicha formación se hace el encuadre de la actividad, la presentación de los participantes y se motiva y selecciona -de manera aleatoria- al participante o participantes que trabajarán en medio del círculo. En este tipo de actividad es indispensable que el proceso lo lleve por completo el docente. En esta variante el trabajo que se

hace con el estudiante al centro de círculo es activo tanto para él, como para el grupo puesto que los demás participantes sentados alrededor toman anotaciones sobre el proceso que se realiza como de aquello con lo cual hacen contacto, por ejemplo pueden desarrollarse actitudes de empatía con el estudiante que trabaja al centro del círculo sobre experiencias específicas de violencia, abandono, etc. Para completar esta variante, se introduce una etapa para compartir comentarios, observaciones sobre lo ocurrido tanto en el proceso individual como en el grupal, como participantes directos o testigos que al compartir de forma directa sus experiencias se vuelven testigos activos. Esta etapa busca una participación más activa de todo el grupo –podemos llamarla de discusión o intercambio de ideas- y es el antecedente a la etapa del cierre donde el docente hace una realimentación sobre lo acontecido con el trabajo. Esta variante está totalmente inspirada en el trabajo de Perls con la llamada silla vacía, sin embargo está delimitada por un encuadre exclusivamente pedagógico.

La silla vacía como juego de rol

Desde nuestra propuesta es un juego de roles que a diferencia del *role playing* que presentamos en incisos anteriores, aquí se juega con el rol de yo-mi persona con el rol de un concepto y sus derivantes en la vida escolar. En el juego de roles se construye un diálogo basado en opuestos.

El objetivo es que los estudiante puedan compartir sus experiencias, emociones, estereotipos, juicios o prejuicios sobre un tema específico, al mismo tiempo que al a largo de la estrategia de la silla vacía logran tomar otro tipo de posicionamiento respecto al inicial, mientras reflexionan sobre ello. Nosotros recomendamos que en forma grupal se conforme un acuerdo, un nuevo concepto, una propuesta, etc., puesto que el trabajo que se realiza no es exclusivo del estudiante que trabaja activamente al centro del círculo, sino también del resto del grupo, puesto que también toman un posicionamiento respecto al tema tratado, a lo que ocurre en el desarrollo de la estrategia. El acuerdo o propuesta de integración se realiza en forma conjunta en la etapa del cierre.

El tema circunscrito en el aula

El tema que proponemos trabajar es el concepto concreto y situado de normas en la vida escolar como: normas sobre celulares, balones, espejos, recados, salidas al sanitario, etc., en el aula, puesto que otras temáticas como la violencia o el conflicto se pueden trabajar con otras técnicas. La justificación para trabajar solo normas escolares con esta técnica se basa en los siguientes puntos:

- *A favor del trabajo con normas:* Con las normas podemos trabajar las polaridades de una forma accesible, puesto que es fácil reconocer nuestro disgusto con una norma específica, sin embargo el beneficio que nos da la aplicación de esa norma a veces es difícil de visualizarlo o aceptarlo y en algunas ocasiones, las menos, se encuentra explícito en la propia explicación de la norma.
- *En contra para trabajar otras temáticas:* La técnica de la silla vacía en el aula no es un trabajo terapéutico sino pedagógico, enfocado en el juego de roles con un concepto concreto y situado en la experiencia de los estudiantes, por lo cual no es conveniente trabajar con personas ausentes, en el caso de los acontecimientos los podemos abordar con otras técnicas que tiene mejor contención y encuadre pedagógico.
- *Información diagnóstica:* Cabe destacar que el trabajo con normas escolares a partir de esta técnica se elabora para obtener información de tipo diagnóstica al recabar datos sobre como el estudiante que pasa a la silla vacía y quienes hacen anotaciones valoran, miran, simbolizan o describen las normas y a un nivel primario cómo pueden integrar las polaridades entre las consecuencias positivas y negativas de dichas normas en la etapa de discusión. Para la construcción de normas democráticas en el aula no es pertinente porque dicha construcción conlleva un trabajo más focalizado en la discusión y análisis profundo de las consecuencias y valores de cada norma, requiere de un trabajo colaborativo más preciso, sin embargo puede aplicarse como un primer momento en vías del “aprendizaje por descubrimiento”.

Desarrollo de la estrategia

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura general

El grupo toma la distribución de círculo completo: En este momento el profesor establece el encuadre de la sesión, esto es objetivos, metas, normas, forma de trabajo, y es de suma importancia que establezcan el tipo de temas específicos que sólo se pueden trabajar en esta sesión por las particularidades de la técnica de la silla vacía. Así como el trabajo específico que se realizara con el estudiante o los estudiantes que pasen al juego de roles en la silla vacía (por turnos) y el rol de los estudiantes que se quedan en la distribución de círculo, que le harán de observadores y tomarán notas sobre lo que dice y hace su compañero/a que está en medio del círculo y sobre sus puntos de vistas, emociones, posturas con las que hacen contacto (esta información es importante porque antes del cierre habrá una sesión de discusión).

El facilitador especifica elementos como: Todos los compañeros y compañeras que no pasen al juego de roles con la silla tendrán la función de hacer anotaciones sobre los argumentos y puntos de vista que ahí se comenten. Aquel participante que haga el juego de roles realizará un diálogo con una norma con la cual no está de acuerdo. Tiene que centrar los argumentos, opiniones e ideas que sustenten su punto de vista cuando desempeñen cada rol.

Invitación y elección del tema: El docente pregunta a los estudiantes si hay un tema que haya surgido en la escuela que deseen trabajar respecto a una norma escolar. Los alumnos pueden discutir qué tema les gustaría tratar. Y si no hay un acuerdo se hace una votación.

- c) Desarrollo de la estrategia
- 1. Apertura de la actividad

Contacto con el tema: El profesor lleva a cabo una estrategia de contacto, proponemos la utilización de una fantasía guiada (ver en el inciso correspondiente) con

el tema específico que han elegido en el grupo. La fantasía guiada debe tener el objetivo de hacer contacto con el tema por lo cual el profesor llevará a los estudiantes a ese lugar donde pueden hacer contacto con el tema y una vez ubicada la temática dentro de la fantasía se buscará hacer un contacto más directo.

El facilitador puede focalizar la temática con preguntas como: ¿Cómo es?, ¿qué emociones se derivan?, ¿qué les disgusta?, etc. En este momento todos los participantes se encuentran en la distribución de círculos y sentados en su silla. El facilitador no lleva a cabo la fantasía sino la dirige y vigila el proceso de ésta.

Se eligen a los participantes: Este momento es el adecuado para elegir a los participantes porque han hecho contacto con el tema y cada uno conoce mejor sus implicaciones con el tema. El profesor pregunta quien desea pasar al frente del círculo para hacer el trabajo con la silla vacía y quienes desean permanecer como observadores/activos que tendrán la encomienda de tomar notas.

Se colocan en su sitio tanto facilitador y estudiante como las sillas: este momento tiene el objetivo que tanto el facilitador como los estudiantes se coloquen en su sitio, el facilitador se encuentra al centro del círculo parado para guiar el trabajo, el participante que hará el juego de roles se sienta en una silla, con anterioridad se han colocado dos sillas de modo que cuando se sienta el participante quede de frente a la otra silla vacía, recomendamos que haya una distancia de dos metros entre una silla y otra para que pueda haber un desplazamiento libre cuando comience el juego de roles. Los demás participantes fungen como observadores activos al hacer anotaciones.

2. Foco de la actividad

Se desarrolla la sesión: En esta etapa se inicia el juego de roles, el facilitador siempre dirigirá la sesión, comienza hacer algunas preguntas al alumno que está sentado en la silla al centro del círculo. Las preguntas están dirigidas a describir la norma con la cual trabajarán en la sesión de roles. El facilitador debe señalar y auxiliar al participante para que coloque la norma elegida en la silla vacía y se dirija a ella como si estuviera ahí, casi como si fuera una persona.

El facilitador puede comenzar: ¿qué norma has elegido a trabajar? –yo elegí la norma de no traer teléfonos celulares en el salón de clase.

Ahora bien, colócala en la silla vacía que esta frente a ti ¿cómo la sientes?, ¿qué te dice?, ¿cómo es? descríbela. Díselo a ella.

- Eres una norma que no me gusta, te me haces tonta, yo diría que eres ridícula.

En un segundo momento, una vez que el participante se esté familiarizando con la norma, las preguntas estarán encaminadas a develar su punto de vista sobre la norma específica. Recomendamos iniciar con los puntos negativos o aquellos con los cuales no está de acuerdo.

El facilitador puede invitar con las siguientes instrucciones: dile que te disgusta de ella, en este momento la tienes frente a ti, díselo.

El participante puede hacer comentarios, dar ideas, situar emociones o argumentos. Por ejemplo: “no me gustas porque no me dejas ser libre, me impones cosas al prohibir usar mi propio celular”

Los demás participantes hacen anotaciones.

En un tercer momento, se le solicita al participante que cambie de silla y de rol, ahora debe dar ideas, argumentos, situar emociones, etc., a su favor. En este momento el participante es la norma.

El facilitador propone al participante que diga cosas a su favor, puede dar un pequeño tiempo al alumno, puesto que es difícil ver el otro lado de la moneda.

El participante puede dialogar con opuestos como: “yo hago que no se escuche ruido al interior del salón”, “yo hago que no estén mandando mensajes en el salón en lugar de hacer el trabajo de clase”.

Recomendamos hacer este juego de roles máximo tres veces, porque cabe la posibilidad que el diálogo se vuelva repetitivo.

3. Cierre de la actividad

Este cierre es específico para la sesión de roles y tiene como objetivo que el participante se retire de este tipo de juego. Se piden que se retiren de la actividad y que den una vuelta sobre su propio eje para volver al grupo.

d) Cierre general

Se conforma de nuevo el círculo completo, se debate y se redacta en una cartulina dividida en tres columnas y con acuerdo del grupo los aspectos positivos y negativos de la norma (primera y segunda columnas), y en la tercera columna se redacta una posible propuesta de norma que medie entre lo positivo y lo negativo, es decir que no caiga en lo radical.

1.2.5.3.11 El foto problema mural como instrumento de diagnóstico

Antecedentes

Un mural básicamente es una pintura, dibujo o integración de imágenes fotográficas sobre una gran superficie. Cuentan con un tema definido y desarrollan una narrativa en una integración visual. Los murales definidos como pintura sobre muros naturales han existido desde la prehistoria y son los casos de las pinturas y grabados sobre cavernas en Altamira (España) y de Lascaux (Francia). Los murales sobre muros artificiales como paredes de hormigón, mortero, piedra, etc., preparados con una cubierta especial para plasmar las pinturas y/o grabados han sido utilizados por diferentes culturas como la egipcia o la china, así como en diferentes civilizaciones de Europa. En el caso del continente americano ya en la época prehispánica también podemos encontrar ejemplos de este tipo de murales en Cacaxtla y Bonampak (México).

En México los pintores Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco desarrollaron el movimiento muralista mexicano en el siglo XX. Algunos ejemplos de sus obra son *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central* (Rivera 1946-1946), *La marcha de la humanidad en la Tierra y hacia el Cosmos* (Siqueiros 1969) y los murales del Colegio de San Idelfonso de Orozco, así como los murales de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México realizados por Juan O’Gorman.

El mural como recurso didáctico está elaborado sobre una gran superficie de papel, cartón o tela y soportado por un bastidor o directamente empotrado a la pared de algún muro escolar. El periódico mural es la técnica más utilizada en la escuela mexicana. Sin embargo, no podemos olvidar los murales que se encuentran en casi cualquier escuela de México, un mural tanto de estilo clásico por su técnica y temática o los más contemporáneos que son realizados por los propios alumnos a base de pinturas en aerosol. Tanto murales con temáticas clásicas o contemporáneas son un medio de expresión y comunicación social.

Especificaciones

Díaz y Muñoz (2013), señalan que realizar un mural o un cartel implica sintetizar, organizar y analizar aquella información que se presenta y que tiene la característica de ser de concisa y a la vez amena. Tal información debe ser comprendida por quien lo mira. Su potencial didáctico los hace útil en el “conocimiento del medio, ya que pueden entenderse como ‘ventanas a la realidad que hay ahí afuera’ (p. 470)”. Algunas ventajas que obtenemos cuando trabajamos los murales con objetivos definidos y con la guía atenta del facilitador es que podemos fomentar la investigación cuando proponemos un tema concreto del cual los participantes tendrán que investigarlo para poderlo desarrollar, al mismo tiempo que despliegan habilidades de comunicación y de integración de grupos cooperativos.

Podemos definir los carteles y murales como: “[...] materiales gráficos que representan un sistema de comunicación impreso hecho para decir algo que se entienda a primera vista. Muestran la información más importante de un tema concreto y pueden representar un esquema visualmente atractivo de los contenidos trabajados en la escuela” (Bravo 2003, Bernal 2010, en Díaz y Muñoz 2013, p. 470).

Los murales se componen de un tema específico desarrollado en una narrativa, algo que desean comunicar, un título, personajes, conductas, valores, problemáticas o acontecimientos concretos. Los murales de tipo gráfico, como el caso del llamado foto problema mural, está conformado a base de recortes de fotografías,

imágenes de revistas o periódicos y cuentan con un título por medio de texto escrito.

El foto problema mural

La estrategia del foto problema mural la retomamos de Lebrero y Pérez (2007), y es un instrumento de diagnóstico y formación para grupos específicos, en nuestro caso proponemos utilizarla en su dimensión diagnóstica. Estos autores consideran que la técnica propicia la observación y el análisis de problemas candentes y contribuye a emitir un juicio crítico personal ante hechos concretos, es decir podemos observar claramente la perspectiva que poseen los alumnos sobre el tema abordado. La estrategia fue modificada para adecuarse al enfoque de la Pedagogía Gestalt.

El diagnóstico

La dimensión diagnóstica desde nuestra perspectiva tiene la meta de precisar las opiniones, juicios e ideas generales sobre un tema específico, es decir el hilo conductor de la narrativa, los personajes, sus conductas, sus emociones, el proceso de comunicación y el aspecto simbólico que le atribuyen a cada imagen. Además podemos observar la dinámica del proceso sub-grupal (equipos), por ejemplo; hay un líder, todos participan, hay trabajo colaborativo, sólo se delegan tareas, una estudiante sufre de burlas, es excluido y discriminado.

En el caso del foto problema mural, desde la Pedagogía Gestalt, no tiene el objetivo de ser interpretado o leído a primera vista por sus espectadores, sino por sus creadores porque ellos han construido un lenguaje simbólico específico y en la exposición del mural obtendremos la información concreta sobre la narrativa que han construido sus creadores, recordemos que es un instrumento para la recopilación de información diagnóstica y no un instrumento de comunicación social/escolar. Esta es una gran diferencia con los murales tradicionales que tiene el objetivo de comunicar a primera vista.

El trabajo con el foto problema mural desde la dimensión diagnóstica la podemos dividir en dos propuestas. La primera consta de una mirada general sobre los alumnos y su horizonte de concreción sobre un tema que puede evaluarse con una rúbrica respecto a los conceptos, por ejemplo el concepto violencia; el sub-grupo no logra identificar los principales elementos del concepto violencia, mientras que la información detallada al lenguaje simbólico construido respecto a la narrativa se describe en un informe, por ejemplo; los estudiantes miran a la violencia como algo normal en toda relación, todo lo anterior con el fin de establecer una serie de propuestas para fortalecer o cambiar algunos tópicos que se lograron detectar con el apoyo de la estrategia, la segunda se refiere a la aplicación del foto problema mural en dos momentos de una intervención educativa, como *pretest* y *posttest*, en este caso podremos evaluar los logros que ha tenido una intervención formativa, entre el antes y el después.

La distribución de los participantes y el mobiliario en el aula

En el aula establecemos una distribución de participantes, mesas y sillas en bloque, cuando necesitamos que los participantes puedan apoyarse mutuamente, lo que llamamos una distribución para el trabajo cooperativo. Esta distribución consiste en formar dos o más mesas en bloque, donde los participantes con sus sillas se sientan alrededor del bloque de mesas. En esta distribución de mesas se ofrece un espacio mayor para el trabajo a diferencia al que podemos obtener con una sola mesa, lo que facilita que podamos colocar con gran facilidad cartulinas o papeles de gran formato, además de que todos los participantes tienen la misma oportunidad de acceso a los materiales. Respecto a los participantes se obtiene un mejor contacto visual, lo que les ofrece información sobre lo que está haciendo el otro (necesita apoyo), pueden trabajar dos participantes en una tarea específica sin salirse de la dinámica del sub-grupo y todos pueden emitir sus opiniones y juicios al resto del sub-grupo de forma directa. En el aula podemos mirar varias sub-grupos distribuidos en bloques de mesas.

Objetivo:

Conocer en los participantes el horizonte de concreción de una temática específica escolar, así como sus juicios y opiniones sobre dicha temática. Su perspectiva en general.

Desarrollo de la estrategia

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura general

Encuadre y formación de equipos: el facilitador ofrece a los participantes el encuadre de la sesión, temática, objetivos a alcanzar, dinámicas a desarrollar y las normas de trabajo. En este momento se divide el grupo en sub-grupos, conformados de cuatro a seis estudiantes. Recomendamos que los sub-grupos, en la manera de lo posible, tengan una conformación equitativa por sexo y que los y las participantes no sean los amigos o amigas más cercanos, es decir, buscamos que trabajen con otros estudiantes con los cuales tienen menos cercanía.

El facilitador comparte con los participantes que el tema que abordaran será el conflicto en su vida escolar y puede realizar algunas preguntas para focalizar el tema como: ¿qué conflictos han vivido en la escuela? ¿se acuerdan de un conflicto que hayan visto ocurrir aquí en la escuela?

En el aula establecemos una distribución de participantes y mobiliario para trabajo cooperativo.

Los participantes se sientan alrededor de un bloque de mesas en la que se encuentran diferentes documentos, revistas, periódicos, libros, tijeras, pegamento, colores, plumones y una cartulina de color blanca o un papel de gran formato (1.30m x 1.30m).

El contacto con el tema. En este momento el facilitador inicia una fantasía guiada sobre la temática a trabajar. Aunque cada participante realizará un fantasía propia, lo importante radica en que hagan contacto con el tema en términos general (para

evitar en la medida de lo posible racionalizaciones y tomen conciencia de aspectos que se encontraban ocultos), puesto que en la elaboración del foto problema mural veremos sus habilidades para comunicar sus intereses, ideas y de definir en conjunto una narrativa grupal. En otras palabras las habilidades de comunicación y trabajo colaborativo, también pueden ser diagnosticadas paralelamente con el tema desarrollado en el mural.

Los participantes comparten de forma concreta al interior del subgrupo su experiencia en la fantasía guiada con el tema propuesto por el facilitador. El propósito consiste en compartir sus “vivencias” para enriquecer las propuestas de la narrativa. El tiempo destinado a este momento debe ser menor de diez minutos. El facilitador puede guiar esta etapa con preguntas específicas.

El facilitador pregunta: ¿de qué se dieron cuenta en la fantasía guiada respecto al tema del conflicto? ¿Qué no habían notado?, compártanlo al interior de su equipo.

c) Desarrollo de la estrategia

1. Apertura de la actividad

En un primer momento los estudiantes buscaron en silencio las imágenes más representativas del tema en revistas y periódicos que se les habían proporcionado previamente. Cuando encontraron, de forma individual, las imágenes que pensaban que podían representar la temática a desarrollar, las presentan de forma individual argumentando su pertinencia de la elección.

2. Foco de la actividad

Posteriormente en forma conjunta seleccionan un máximo de quince imágenes. En equipo elaboran una narrativa visual sobre el tema. Elaboraron un mural (del tamaño de una cartulina) sintetizando las imágenes más significativas.

Esta etapa ofrece bastante información sobre los procesos de comunicación, inclusión, exclusión que emergen en la elaboración del mural podemos mirar algunos participantes que no participan u otros que se conforman como líderes, además podemos precisar los simbolismos que adjudican a las imágenes los participantes. Por ejemplo, el conflicto puede ser simbolizado por dos chicos que se están golpeando. Desde esta etapa podemos identificar los prejuicios que se tienen sobre algunos temas. Conflicto es igual a violencia.

Finalmente lo presentan al grupo, donde narran (verbalmente) y explican la historia. Cada subgrupo elige a su vocero, aunque todos pueden intervenir. Todos los participantes se colocan en una parte del aula donde los demás los puedan ver y escuchar. Si es necesario pueden tomar otro tipo de distribución del aula.

3. Cierre de la actividad

El facilitador realiza preguntas a todos los participantes del subgrupo. Las preguntas son elaboradas con anterioridad y pueden ser específicas, abiertas, tener un guion determinado o elaborarse a partir de los argumentos o puntos que tocan los participantes. Las preguntas van encaminadas a aquello que desean diagnosticar. A través del foto problema mural se pueden diagnosticar las atribuciones que ponen los participantes en los personajes tanto cognitivas, como emocionales o conductuales.

El facilitador pregunta: ¿Qué conflicto eligieron? ¿Fue difícil determinar el conflicto? ¿Cómo fue ese proceso? ¿Cómo se sintieron con el conflicto que eligieron? ¿Cuál es el conflicto? ¿Quiénes participan en el conflicto? Si se pusieran en el lugar de los personajes ¿Qué emociones sentirían? ¿Cómo son esas emociones? ¿Cómo se sienten los personajes? ¿Qué emoción es la que más prevalece en ese conflicto? ¿Cómo sería una posible solución al conflicto?

d) Cierre general

El facilitador, después de que todos los subgrupos pasaron a exponer su narrativa, los invita a reflexionar sobre los aspectos que encontraron relevantes y ofrece una realimentación aunque ya no la podríamos contar para efectos del diagnóstico, sin embargo es una forma de retribuirles su tiempo y disposición de trabajo.

1.2.5.3.12 Carta de invitación al diálogo

Antecedentes

Esta estrategia está inspirada en el trabajo de White y Epston (1993), titulado “Medios narrativos para fines terapéuticos” donde utiliza las cartas de invitación, de despedida, de presentación, entre otras con fines terapéuticos en base a una narrativa donde se superan aquellas narrativas que estigmatizan y atrapan a las personas en modos de actuar unitarios, y que por medio de las cartas se trabajan narrativas donde hay la posibilidad de mirar otras posibilidades respecto a la relación de la persona con una problemática específica. Estos autores, retoman a Goffman (1961) para abordar los llamados acontecimientos extraordinarios que son aquellos aspectos de la experiencia vivida que caen fuera del relato dominante, puesto que en el relato dominante quedan fuera algunos sentimientos, intenciones, pensamientos, acciones, quizás personas o lugares que pueden dotar a las personas de un nuevo panorama sobre ellos y su problemática. Una manera de localizar estos relatos singulares es por medio de la externalización de la descripción dominante que normalmente está saturada de problemas, puesto que ayuda a las personas a identificar los llamados “conocimientos unitarios y los discursos ‘de verdad’ que las están sometiendo, y a liberarse de ellos” y que “a través de este proceso de externalización, las personas adoptan una perspectiva reflexiva respecto de sus vidas, y pueden considerar nuevas opciones para cuestionar las ‘verdades’ que experimentan como definidoras y especificadoras de ellas mismas y de sus relaciones”.

Una terapia, como la propuesta por estos autores, situada en modo narrativo de pensamiento posibilita: “la máxima importancia a las vivencias de la persona”, “favorece la percepción de un mundo cambiante mediante la colocación de las experiencias vividas en la dimensión temporal”, “invoca el modo subjuntivo al desencadenar presuposiciones, establecer significados implícitos y generar perspectivas múltiples”, “estimula la polisemia y el uso del lenguaje coloquial, poético y pintoresco en la descripción de vivencias y en el intento de construir nuevos relatos”,

“invita a adoptar una postura reflexiva y a apreciar la participación de cada uno en los actos interpretativos” y “fomenta el sentido de la autoría y la re-autoría de la propia vida y de las relaciones de cada persona al contar y volver a contar la propia historia” (White y Epston, 1993, p. 54).

Especificaciones

Esta estrategia se centra en lo que White y Epton (1993) llaman las cartas de invitación que tienen el objetivo de “incluir en la terapia a personas reacias a participar en ellas”, en nuestro caso las utilizaremos cuando hay personas reacias a participar en una actividad en el aula y aunque puede ser cualquier actividad, vemos un fuerte impulso en las primeras sesiones donde se resolverá un conflicto, donde las partes afectadas son invitadas a reunirse, para después participar en un diálogo asertivo, una invitación a reunirse en un cara a cara donde las personas involucradas puedan llegar a un darse cuenta de algunos aspectos positivos, de responsabilidad propia, y de formas de mirar al otro que son anulados en esa narrativa dominante que se sustentan en el enojo o la euforia del momento conflictivo. Una de las características de esta carta es centrar la atención en que el otro se sienta llamado a un lugar común, donde no hay insultos, agresiones verbales o señalamientos prejuiciosos sino una invitación a encontrarse en ese lugar común, donde hay dos personas con todo lo inherente a lo humano.

Por medio de la carta de invitación se busca que los alumnos rompan con esa narrativa dominante que a veces sitúa al otro como el provocador, él siempre empieza, nunca le volveré hablar, por un darse cuenta que posibilite otras narrativas donde se describan quizás los acontecimientos de forma fenomenológica, se reconozcan posturas conductuales inadecuadas para la convivencia o el simplemente hecho de invitar al otro a resolver el conflicto en cuestión. La escritura de la carta de invitación al diálogo invita a las partes involucradas a ser agresivos, en términos gestálticos, con aquellas narrativas dominantes que tenemos sobre los otros, sobre nosotros mismos y las relaciones interpersonales, porque deben destruir afirmaciones, estigmas, prejuicios y posiciones inamovibles.

Objetivo: que los alumnos logren romper con las narrativas dominantes sobre ellos mismos, los otros y puedan sentarse cara a cara como primer paso para resolver sus conflictos.

La estrategia

- a) Calentamiento inespecífico
- b) Apertura

El profesor se reúne con dos o más alumnos que presentan un conflicto o un problema derivado de sus relaciones interpersonales y que los involucra mutuamente. Cabe señalar que antes de este momento el profesor ha escuchado a las partes en conflicto y ha dejado que la mesa remplace al arrojamiento de la situación conflictiva. Una vez que los alumnos se encuentran calmados el profesor le da la encomienda, a cada alumno, que escriban una carta de invitación al diálogo, el destinatario será su contraparte en conflicto y menciona las características de dicha carta: que debe tener un remitente, un destinatario, la fecha y lugar de escritura, así como que se centre en aspectos positivos que estimulen a la otra persona a presentarse a un diálogo. Cabe señalar que los alumnos leerán sus cartas de invitación al diálogo frente al grupo escolar al que pertenecen.

Es importante señalar que el profesor tiene la responsabilidad de hacer un proceso de corrección de las cartas, animando y proponiendo a los alumnos puntos clave a tomar en cuenta o que se deben suprimir por su carácter agresivo o que pueden bloquear que se forme una buena Gestalt, al distraer la atención en el tema específico que debe tratar la carta.

- c) Desarrollo de la estrategia

El profesor reúne al grupo en general y toman la formación de círculos concéntricos, donde en el círculo interior se encontraran el profesor, y los dos alumnos en conflicto, o en su caso todos los alumnos involucrados. En el círculo exterior se

encuentran el resto de los alumnos, a los cuales por medio de una tarjeta se les ha dado la tarea de observar y registrar lo acontecido en el círculo interior.

1. Apertura de la actividad

Una vez que están en la formación en círculos concéntricos el profesor solicita que los alumnos en conflicto lea su carta de invitación. Las partes en conflicto leen sus cartas de invitación por turnos frente al grupo.

2. Foco de la actividad

Una vez concluidas la lecturas de las cartas, el profesor solicita a los alumnos en conflicto que tomen conciencia de aquellos aspectos positivos incluidos en la invitación al dialogo, que pueden ser personas, valores, aptitudes, frases, sentimientos, etc., que los expresen verbal y recíprocamente.

3. Cierre de la actividad

Al terminar con los aspectos positivos en la invitación al diálogo, el profesor invita al resto del grupo que aporte aquellos puntos ciegos que los alumnos en conflicto no pudieron darse cuenta. Por ejemplo, si alguna de las partes hablo del otro con respeto y señalo una actitud positiva o reconoció una conducta indebida guiada por la emoción del momento, etc.

d) Cierre

Cuando se han terminado la expresión de los puntos ciegos por parte del grupo, el profesor propone dos preguntas que tanto los alumnos en conflicto como el resto del grupo debe contestar. Estas preguntas son: ¿de qué te diste cuenta acerca de lo escrito en cada carta de invitación? y ¿qué te llevas de esta experiencia? Las anteriores preguntas buscan recatar los aprendizajes, valores y actitudes positivos que le son significativos a cada alumno.

1.2.5.3.13 Carta de presentación

Una carta de presentación, desde la Pedagogía Gestalt, está circunscrita en dos líneas que son: la primera el autoconocimiento del propio alumno, es decir aspectos de su identidad personal y sus experiencias singulares, la segunda línea va en consonancia con el contacto con los otros, con su entorno y las influencias que ocurren en el campo, exponiendo quien es, en ese momento y en un lugar específico. Las dos líneas anteriores son complementarias porque nadie puede presentarse si no se conoce, sin hacer contacto con aquello que es en el aquí y ahora.

Una parte central en la Pedagogía Gestalt en su secuencia didáctica de diseño semiestructurado es el desarrollo de la estrategia de contacto, puesto que esta nos asegura que los alumnos hagan contacto con toda su totalidad, incluyendo los aspectos emocionales, corporales y socioculturales y no sólo los aspectos cognitivos. Por tal motivo, la carta de presentación se realiza después de una actividad de contacto.

Una recomendación para la estrategia de contacto es retomar “Los Cinco Pilares de la Identidad” a manera de guía para abordar diferentes aspectos de la totalidad humana.

Por último, podemos utilizar esta estrategia cuando tenemos un alumno nuevo en el aula, donde sus compañeros se presentan y después él se presenta o cuando observamos que en un grupo no se ha fortalecido la convivencia y la confianza, aun cuando lleven varios meses o cursos juntos es necesario que cada alumno mire al otro desde un lugar más cercano. La carta de presentación también puede sustituirse por una dramatización que ofrezca un tiempo de preguntas para el actor, un video, un audio, etc. En realidad no importa el medio sino el contacto que hacemos que nosotros mismos y la habilidad que tenemos para expresarlo desde nuestra singularidad y las experiencias propias.

Objetivo: que el alumno se presente así mismo a partir del autoconocimiento en sus diferentes campos de su vida.

a) Calentamiento inespecífico

b) Apertura:

En esta etapa el profesor o facilitador expone las reglas de la comunicación y los momentos de la sesión. Así como pregunta al grupo para que piensan que utilizan una carta de presentación y si la han utilizado alguna vez.

c) Desarrollo

El profesor lleva acabo una estrategia de contacto, que en este caso será una fantasía guiada que aborde los cinco pilares de la identidad. Como segundo momento el profesor en plenaria y en formación en círculo solicita algunos comentarios sobre lo que se dieron cuenta de ellos mismos y que piensan que será necesario exponer en su cara (yo que me doy cuenta sobre mí). Terminada la plenaria solicita que cada uno redacte su carta, ofreciendo un tiempo preciso, así como puede anotar algunos elementos que todas las cartas deben cumplir.

d) Cierre

Cuando todos los alumnos han redacto su carta de presentación, el profesor invita a todos los miembros del grupo que lean sus cartas. Al terminar la lectura de las cartas solicita algunos comentarios sobre aquello que no conocían de sus demás compañeros y que fueron expuestos en las cartas (yo que me doy cuenta en relación a los otros). También puede realizar la actividad en círculos concéntricos, donde el circulo interior expone sus cartas y el circulo exterior ofrece la retroalimentación, para este caso será necesario llevar esta misma actividad en dos momentos diferentes para que todos pasen a exponer su carta, de este modo los alumnos cambiaran de rol respecto a los círculos concéntricos. El profesor ofrece la retroalimentación general de la sesión.

Capítulo 2. Convivencia, conflicto y Gestalt

Este capítulo tiene como eje rector el tema del conflicto escolar, sin embargo para abordarlo debemos hacerlo conjuntamente con las temáticas de convivencia escolar, enfoque gestáltico y violencia. En este sentido el recorrido teórico va desde lo general hasta lo particular, de tal manera se esbozan los fundamentos del concepto de convivencia escolar con Delors (1996), como primer paso, para después dar lugar a la discusión sobre clima escolar vs campo escolar, para continuar con el posicionamiento teórico sobre el conflicto y su relación con la violencia con Galtung (1998), dando paso a la perspectiva de la Gestalt sobre el concepto de conflicto, para finalizar con los conceptos básico del conflicto escolar.

2.1 Delors y sus aportaciones a la convivencia escolar

Delors y el reto de vivir juntos

El concepto de convivencia escolar lo podemos encontrar en varios documentos como reglamentos escolares, proyecto anti-violencia, sin embargo es un concepto que ha entrado al bagaje conceptual de la escuela no siempre con el rigor teórico que merece. Hoy en día son pocos quienes hablan de su origen, del entusiasmo y preocupación que llevo a la palabra *convivir* a un lugar antes privilegiado sólo para conceptos como eficiencia, conocimiento, evaluación, etc. Si nos preguntamos sobre su origen más directo, ese punto de partida lo encontramos a mediados de la década de los noventa del siglo pasado, en el llamado *Informe Delors o La Educación Encierra Un Gran Tesoro* (1996), donde se plantean las perspectivas y retos de la educación para el siglo XXI.

El informe Delors (1996), en su apartado los cuatros pilares de la educación, proyecta un avance significativo del mundo en aspectos de la comunicación y la información para el siglo XXI, al mismo tiempo que esboza un contexto complejo y en agitación donde la educación debe proporcionar las herramientas para enfrentar los nuevos y antiguos retos de un mundo convulsionado de manera exitosa, lo anterior, en el sentido de cada persona pueda cultivarse, crecer, y aprender en

cada oportunidad que se le presente –aprender a aprender- y de adaptarse a un mundo en constante cambio. La manera de responder a dichos retos desde el contexto de la educación es a partir de cuatro pilares que son:

“aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors, 1996, p. 91).

En este documento el aprender a vivir juntos, que se ha traducido como convivir-convivencia en la mayoría de documentos escritos en español y que hablan de convivencia escolar, se encuentra en el mismo nivel de actividades que tradicionalmente la escuela ha cultivado en su trabajo, como las actividades del conocimiento y de la práctica, es decir el convivir es una tarea tan importante como las demás tareas escolares porque implica conocimientos propios del tema, como de uno mismo y de los otros e inevitablemente una práctica, no hay convivencia sin un hacer, un “estar haciendo” como construcción de la convivencia y un “estar siendo” en y para la convivencia. Un estar siendo no es otra cosa que la construcción responsable sobre mi persona para mí y para los demás que denote una conciencia sobre uno mismo, el otro y el mundo mismo para convivir en paz.

Delors (1996), mira la acción de convivir como uno de los puntos centrales de la educación del siglo XXI porque reconoce en la humanidad una historia conflictiva y se pregunta: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?” (pp. 91-103). Hoy en día sabemos desde diferentes enfoques que el conflicto es inherente a la vida humana, por lo cual es imposible evitarlos, sin embargo la apuesta esta en solucionarlos de manera pacífica y fomentando nuevos aprendizajes que nos lleven al crecimiento personal,

grupales y sociales. Este autor plantea dos tipos de educación: aquella donde confluyen diversos actores en una escuela donde se compite y no se colabora, y una donde existe un contacto real que toca a los actores educativos, los transforma y donde se crean proyectos comunes. Al mirar estas opciones de contextos educativos nos ofrece dos orientaciones para guiar el trabajo escolar que son: en un primer nivel, el descubrimiento gradual del otro y en el segundo, la participación en proyectos y metas comunes, que mira como un método para evitar o resolver los conflictos latentes.

El descubrimiento del otro

Hoy podríamos decir que para Delors (1996), la educación para la convivencia parte de una doble misión que es “[...] enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”, desde el fundamento epistemológico de la PGI, específicamente de la teoría del campo de Lewin, se plantearía como la inclusión dentro de una esfera que es común porque la construimos todos y al mismo tiempo la separación de ésta, una diferenciación, que sin embargo se constituye como una relación dialógica entre yo diferenciado y el yo-entorno” (pp. 91-103).

Uno de los aspectos donde se encuentra una coincidencia notable con la Pedagogía Gestalt es sobre la manera de descubrir al otro, ya que la postura tanto de Delors (1996), como de la Pedagogía Gestalt plantean que el descubrimiento del otro, solo se puede lograr forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, es decir de la autoconciencia, de este modo tópicos como la empatía pasan por el reconocimiento de uno mismo, por ejemplo ¿puedo reconocer que estoy triste?, ¿puedo focalizar el punto de partida de dicha tristeza?, si poseo la habilidad para hacerlo será más fácil reconocer la tristeza cuando se presenta en el otro. También existe una coincidencia en la negación a instaurar un dogma en el aula por parte del profesor, en cambio se propone que el profesor fomente el espíritu crítico de los alumnos, de esta manera la convivencia no se enseña a partir de dogmas

sino mediante la experiencia que es mirar a todo aquello que ocurre en el aula como parte de la vida misma, el diálogo y el intercambio de argumentos.

Objetivos comunes

Delors (1996), proyecta un trabajo escolar donde se fomente la participación tanto de los profesores, como de alumnos en proyectos comunes lo que puede convertirse en el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre unos y otros, porque el trabajo en conjunto permiten escapar a la rutina, reducir y hasta desaparecer las diferencias, en algunos casos superar conflictos, ya que en este tipo de trabajo se tiende a superar los hábitos individuales como valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan y se da origen a un nuevo modo de identificación. Esto se puede lograr introduciendo actividades deportivas, culturales y de participación social en el programa escolar, es una propuesta donde hay un “hacer”, se hacen cosas.

Los cuatro pilares de la educación como fundamento de la convivencia escolar

Los cuatro pilares que propone Delors (1996, pp. 91-103), tienen la característica de converger en uno solo, porque existen entre ellos múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio, por tal motivo podemos mirarlos como un conjunto de orientaciones para la convivencia, de este modo:

El aprender a conocer se divide en aprender a aprender que es el ciclo de la vida misma, donde se reconocen las necesidades que nos plantea la vida diaria, se plantea el conflicto como una necesidad a resolver, se plantean posibles soluciones, se discriminan las útiles, nos movilizamos a concretar dichas soluciones superando los obstáculos, el aprender a descubrir no es otra cosa que dejarse sorprender, de uno mismo y de los demás, mirar lo obvio y lo oculto en uno mismo, las luces y las sombras, descubrir por uno mismo las soluciones a los retos de la vida en común.

El aprender a hacer, es dar respuesta a las necesidades del entorno, o mejor dicho aprender a responder haciendo cosas, en la experiencia, en la vida misma, por ejemplo; aprender a comunicarnos asertivamente sólo se logra en la acción, en el ejercicio cotidiano del acto de comunicar. El convivir ante todo es un hacer.

El aprender a ser significa “estar siendo”, uno es dependiendo de las circunstancias, no somos entes definidos ni desarticulados, la totalidad humana implica el cuerpo-la mente-el alma-el contexto social y ecológico (Petzold 2001).y no hay aprendizajes que no toquen dicha totalidad, por tal motivo el trabajo en la convivencia implica desterrar cualquier estigma sobre el alumno o el profesor, se trabaja con lo que hay, con la persona que está en ese momento y en ese lugar, y el trabajo debe ser creativo al abordar la convivencia desde lo corporal hasta lo emocional, por ejemplo: el cuerpo juega un rol significativo porque reclama su espacio y sus necesidades que en algunas ocasiones se contraponen con los de los demás, entonces se proponen juegos, actividades que implican el respeto hacia mi cuerpo y hacia el cuerpo de los demás, éste no se enseña con una lectura sino con la experiencia corpórea.

Aprender a vivir juntos implica trabajar con uno mismo, trabajar la autoconciencia de nuestras acciones y mirar al otro, hacer contacto conmigo ¿qué necesidades tengo?, ¿qué me preocupa?, ¿qué me enfurece? hacer contacto con el otro ¿qué necesidades tiene?, ¿qué veo del otro en mí?, etc., y tomar retirada si es necesario, y sobre todo reconocer que la convivencia que se construya es responsabilidad mía y de los demás, ¿qué implicación tengo en esto?, ¿qué me toca y que no me toca?

Recapitulando, Delors (1996), pone en el escenario de la educación el tema de la convivencia como un reto que debe enfrentar la educación del siglo XXI, y visualiza el aprender a convivir al mismo nivel de los demás aprendizajes de la vida y de la escuela como el aprender a conocer, a ser y hacer, al mismo tiempo que se funde en uno mismo porque el acto de convivir implica la habilidad de conjuntar todos estos aprendizajes en un mismo fin. El aprender a convivir implica un trabajo

con uno mismo para mirar al otro como el trabajo en objetivos comunes que puede darse a través del deporte, el arte y la acción social ya que en este tipo de trabajo se pueden superar conflictos, al mirar que todos convergen en una tarea y las diferencias que a veces se miran como irremediables pueden desaparecer. Desde la Pedagogía Gestalt la convivencia es un hacer, es decir, se hacen cosas, se dialoga, se argumenta, se propone, se mueve, se sopesan actitudes, etc., al mismo tiempo que lo ocurre en la escuela es parte de la vida misma, no es la escuela y la vida como algo aparte, por eso todas las actividades de la escuela pueden ser enseñanzas para la convivencia.

2.2 La convivencia escolar como producto del contacto Gestalt

El vivir juntos en el ámbito educativo es una necesidad que conlleva aprendizajes y enseñanzas que se dan en la práctica, sin embargo vivir juntos y estar juntos son dos situaciones que podemos diferenciar por el nivel de interacción que hay entre las personas del campo escolar. Lo que está en juego es lo que llamamos convivencia que solo puede lograrse por medio del *contacto gestáltico*¹⁹ que es la piedra angular de todo proceso de crecimiento personal y grupal, puesto que los vectores se toquen en el campo (Lewin 1975), y se transformen en algo positivo es lo deseable en la convivencia escolar, por tal motivo es de suma importancia hacernos las siguientes preguntas que nos guiarán a lo largo de este apartado: ¿Qué entendemos por convivencia escolar?, ¿para qué resaltamos la figura del contacto en la convivencia escolar? y ¿cuál es la importancia del contacto en la resolución de conflictos escolares?

La pregunta ¿Qué entendemos por convivencia? nos lleva a la tarea de conceptualizar un proceso que ocurre dentro de las aulas y fuera de ellas, donde las personas que asisten al campo escolar son los protagonistas, sin embargo conceptualizar este proceso que posee tanto movimiento y energía no es fácil lo cual ha llevado a tener una variedad de conceptos como de autores que abordan este fe-

¹⁹ Desde esta línea cuando nos refiramos a la noción de contacto estaremos haciendo referencia al contacto gestáltico

nómeno, para efectos de esta tesis trabajaremos con el concepto de convivencia y su correlato educativo de Ortega y Martín (en Ortega y Del Rey 2004), recordemos que Ortega y su equipo de trabajo fue pionero en el diseño y desarrollo de programas que abordaban aspectos claves en la convivencia escolar en España, trabajos que se remontan a la década de los noventa con el proyecto ANDAVE y SAVE y que son un referente conceptual y metodológico para quienes abordan esta temática (Del Rey, Ortega y Genebat, en Ortega y Del Rey 2004: 214-216).

Concepto de convivencia

“El concepto de convivencia parte del reconocimiento de que los comparten, por distintas razones, escenarios y actividades deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no genere conflictos” (*ibídem*, 2004, p. 14), cabe destacar que a esta definición en el trabajo *10 ideas clave, Disciplina y gestión de la convivencia* (*ibídem*, 2008, p. 11), se le añade la palabra “violentos”, lo que interpretamos siguiendo su línea de trabajo, al hecho de los conflictos no lleguen a desencadenarse en conductas violentas.

A partir de esta definición miramos a la convivencia escolar como un ideal a alcanzar, que parte del reconocimiento de la convivencia como una necesidad a resolver por parte de los involucrados y donde se despliega un marco de normas que todos deben compartir y respetar, marco que circunscribe una visión de la escuela democrática, donde todos construyen este marco haciéndolo suyo y no como algo ajeno, impuesto o introyectado.

La convivencia escolar en su construcción cotidiana no ocurre sin problemáticas, es más, podemos decir que la constante son los problemas o mejor dicho las necesidades a resolver que se conforman en el campo escolar. Lo que diferencia a una escuela que trabaja el aspecto de la convivencia y otra que no, es que en una se resuelven y se transforman las necesidades en algo positivo, se da pie a un crecimiento personal y/o grupal, mientras que en la otra las necesidades quedan latentes con el riesgo de llegar a un punto de confrontación y violencia.

La convivencia escolar y el conflicto

La convivencia escolar es un acto de hacer contacto conmigo y con el entorno, de plantear las relaciones desde el yo, tú y nosotros, esta concepción es una aprendizaje para la vida, por eso desde el modelo de la pedagogía gestalt los aprendizajes no solo están basados para la escuela, sino para la vida, porque ésta se vive en el aquí y ahora (Neuhold 2007), reconociendo que la acción de convivir en la escuela es un acto de la vida misma.

Sin embargo, la convivencia escolar como acto de la vida misma presenta retos que van más allá de los aprendizajes y enseñanzas que determina un curriculum basado en el conocimiento, puesto que la convivencia es una práctica, una experiencia que se vive en el aquí y ahora (temporalización y localización) toma formas muy particulares dependiendo del campo constructor de ésta pero podemos definir algunas problemáticas que están ligadas directamente con la acción de convivir juntos, en este sentido Del Rey (*et al.*, 2004, p. 193-209), plantea que en la convivencia escolar ocurren problemáticas especiales que se deben tratar de manera específica, pues cada centro, escuela, campo escolar tiene sus particularidades, sin embargo son algunas las que se están enfrentando con más frecuencia como lo son la desmotivación; la apatía y la falta de implicación e interés por parte del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dificultan la labor docente del profesor y, en consecuencia, distorsionan el clima de convivencia del aula: aparecen los conflictos, la lucha de intereses, la oposición y el bajo rendimiento académico, los conflictos que implican la subjetividad individual y en ello la realidad que percibimos, la disrupción e indisciplina que es la mayor preocupación docente y la violencia escolar.

La convivencia escolar y su mejora están relacionadas con el trabajo que se realice con los conflictos escolares, la creación de normas democráticas, el tratamiento de las diferentes violencias en la escuela y la organización escolar. Si miramos atentamente los tópicos anteriores veremos que su relación es directa, quizás en algunos casos imposibles de separar sólo para el análisis teórico.

Convivencia y contacto gestáltico

Una mirada desde el modelo de la Pedagogía Gestalt conlleva situar a la noción de contacto como el fundamento donde debe situarse la convivencia escolar porque llevar a cabo un buen contacto o un *pseudocontacto* nos determinará donde estamos parados, en el terreno constructivo de la convivencia escolar como un campo que conforma escenarios para el crecimiento personal o en el terreno infértil de la negación, el autoritarismo, las introyecciones o en las medidas disciplinarias punitivas. Para entender la importancia del contacto en la convivencia escolar empezaremos por trabajar la noción de contacto.

El modelo de la Pedagogía Gestalt en su apartado ontológico plantea que la persona se considera una totalidad a partir de cinco dimensiones que son cuerpo-mente-alma-contexto social y ecológico (Petzold 2001), y por otra parte es representada como parte de una totalidad y al mismo tiempo diferenciada de ésta, es decir la teoría del campo (Lewin 1975), sin embargo, Perls (1975), nos ofrece la explicación por la cual el organismo se vuelve una totalidad con su entorno, desde esta perspectiva la persona es un organismo que se autorregula, es decir que busca siempre el equilibrio que es perturbado por necesidades –hambres, conflictos, deseos, etc.- y esta autorregulación es el principio por el cual nos relacionamos con el mundo externo, en otras palabras, es el proceso de estar en contacto con nuestras necesidades y las situaciones que nos plantea el entorno, dándole un sentido, formando una figura, para después plantear la forma de dar cauce a dichas necesidades de forma satisfactoria. En resumen la totalidad conformada por el propio organismo y su entorno sólo es posible a través del contacto.

De esta manera “contactar es el proceso completo de reconocerse a Sí Mismo y a El Otro, moviéndose hacia una conexión/fusión y también hacia una separación/alejamiento. El contacto es el proceso básico de la relación” y existe una forma de contacto especializado, o contacto dialogal “(...) donde la figura de interés para ambos es la interacción con la otra persona como persona” (Yontef, 1995, p. 193 y 194).

Desde esta perspectiva la Pedagogía Gestalt mira a la convivencia escolar como el proceso de estar en contacto con “uno mismo” y con el entorno, reconociendo la necesidad o necesidades que nos plantea el vivir juntos y dándole sentido a cada una para darles respuestas de forma satisfactoria. Desde esta definición nos planteamos varios aspectos: el contacto como principio relacional del organismo con el entorno, reconocer el acto de vivir juntos como una necesidad y darle sentido propio, plantear la necesidad como una situación a resolver, tomarnos en serio lo que estamos haciendo, es decir poner atención en la relación con la figura de interés lo que implica un acto de crecimiento personal (Perls, 2006, p. 102). En otras palabras la responsabilidad gestáltica nos interpela con la pregunta ¿Qué habilidades poseo para responder a esta situación que me plantea el entorno?

La responsabilidad gestáltica y su relación con el contacto gestáltico

La Pedagogía Gestalt desde su enfoque filosófico busca formar alumnos responsables que tengan la capacidad de responder a las necesidades que les plantea la relación organismo/entorno. La responsabilidad es concentrar la atención en la realidad del objeto y en su relación con él, es decir ser serlo. Conseguir el equilibrio organismo/entorno y no corregirse o controlarse lo que no permite el equilibrio y el crecimiento personal (Perls, 2006, pp. 100-104).

La responsabilidad está implicada en la relación organismo/entorno, es decir, el alumno no se ve como un ser desarticulado del campo, si no como un constructor de su individualidad como de su parte social y de las implicaciones que tiene en el campo, por tal motivo, se hace responsable de aquello que le implica vivir juntos desde los aspectos comunitarios, de justicia social, económicos, solidarios, éticos, ambientales y de convivencia cívica, entre otros.

La responsabilidad tiene un lazo directo con la noción contacto porque sólo podemos ser responsables de aquello con lo que estamos en contacto y en la medida que hemos elegido un camino de entre las posibilidades que fueron planteadas en la relación organismo/entorno, hemos elegido cierta posibilidad, la hemos tomado en serio y por eso estamos comprometidos con las consecuencias que traiga di-

cha elección. La responsabilidad desde la Pedagogía Gestalt no es solamente un acto de voluntad o un discurso moralista, sino tomarse en serio el hecho de vivir juntos y desplegar las habilidades para responder a las necesidades que plantea la práctica cotidiana de la convivencia.

2.3 Las tesis de Galtung sobre el conflicto

El conflicto adquiere una figura distinta cuando se mira desde la tesis que nos ofrece Galtung (1998) a lo largo de su extensa obra y que versan en el sentido de que la no resolución de los conflictos pueden llevarnos a la violencia y que el conflicto tiene una energía que debemos encauzar para fines constructivos. La propuesta, de este autor, sobre cómo se originan los conflictos se centra en que dichos conflictos “[...] se producen sobre objetivos incompatibles; la violencia es para causar daño. Una fuente de violencia es causar daño a las partes que entorpecen el camino si la cultura justifica tal violencia” (p. 24).

Galtung, (*op. cit.*), plantea como una de sus tesis más importantes que es “[...] el fracaso en la transformación del conflicto lo que lleva a la violencia” (p. 14). Dicha aseveración mueve a la violencia de un lugar del supuesto de que dicha “fiera” nace de la espontaneidad momento y que irrumpe con su dolorosa estela sobre un campo, este movimiento nos lleva a un terreno donde hay una historia, un camino a veces largo que nos lleva a la violencia, tenemos la oportunidad de mirar el proceso y el progreso. Durante este proceso a veces se llega a la violencia directa que atañe al cuerpo y las emociones y que es tan dolorosa que nos roba la mirada hacia la figura de la víctima, sin embargo tanto víctimas como agresores han estado ahí, como conformados y conformadores del campo, hay un comienzo, un conflicto y una evolución de éste que nos ha llevado a la violencia. Desde esta perspectiva el conflicto se configura como una parte esencial en la prevención de la violencia porque tenemos un elemento con el cual trabajar, discutir y proponer.

La violencia se debe evitar por los perjuicios que causan en las personas y porque nos evita mirar de forma más clara al conflicto de raíz, el punto de partida de dicha historia que se convulsionando hasta la violencia.

En palabras de Galtung (*op. cit.*) “Antes de la violencia las emociones estaban más constreñidas. Tenía sentido aproximarse al conflicto de raíz como un problema intelectual que requería altos niveles de creatividad. Tras la violencia todo eso ha cambiado. Las emociones retenidas se han desatado en un frenesí de locura humana colectiva. Hay destrucción masiva de todo tipo. ¡Y bajo las ruinas, permanece el conflicto de raíz!” (p. 14).

La energía del conflicto y la violencia

Galtung (1998, p. 14) nos ofrece otra idea y que es: “[...] que el conflicto moviliza una reserva de energía que puede ser utilizada para fines constructivos, no sólo destructivos. En otras palabras, la violencia general, y la guerra en particular, no es sólo un monumento al fracaso de la transformación del conflicto para evitar la violencia, sino también al fracaso de utilizar la energía del conflicto para propósitos más constructivos” (p. 14). Desde una mirada pedagógica es no haber construido los vínculos sociales y emocionales para convivir con el otro, pero sobre todo no haber aprendido a enfrentarnos a los retos de la vida misma que implican el manejo de las emociones, de la frustración, de las herramientas para el diálogo, el planteamiento de propuestas y contra propuestas.

El triángulo de la violencia

Galtung (1998), esboza el llamado triángulo de la violencia para explicar de forma gráfica el sustento de la violencia, en este sentido A representa actitudes/ suposiciones (una cultura de violencia –heroica, patriótica, patriarcal, etc.-), B las conductas, lo que se mira, (violencia directa -física y/o verbal-), C contradicciones, el choque de objetivos de las partes, el conflicto de raíz (violencia estructural –una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alineadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente-), en este sentido la violencia cultural y estructural causan violencia directa (Galtung, 1998, pp. 14-15).

La paz

Galtung (1998), define la paz “[...] como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad” (p. 18). Es decir hay una paz que está estrechamente con el alto al fuego, a la violencia y otra que implica un estar haciendo para la paz, ¿qué haces para construir cotidianamente la paz? y un estar siendo para la paz ¿qué trabajas en ti para construir la paz? Este tipo de paz en el campo escolar está ligada a la prevención de la violencia, en otras palabras al manejo de los conflictos. “La terapia contra la violencia tiene que aprender de la terapia contra las enfermedades: tiene que incluir prevención –construcción de paz estructural y cultural- e incluir rehabilitación, lo que significa reconstruir la paz cultural y estructural otra vez. Y una y otra vez” (p. 24).

2.4 El conflicto y la Gestalt

Retomando a Perls, Hefferline y Goodman (2006), el conflicto desde la perspectiva de la Gestalt se considera como una perturbación de la homogeneidad momentánea de un fondo, que impide el surgimiento de una figura definida, sin embargo esta perturbación también es fuente de excitación que puede conformar al conflicto como una figura energizante con un alto potencial de crecimiento pero también de destrucción y sufrimiento, situación que hace que muchas personas opten por conformar una figura más débil. En otras palabras afrontar un conflicto conlleva un alto potencial de crecimiento porque implica una resolución creativa de este, en la cual se desplegaran una gama de habilidades que podrían asimilarse en aprendizajes y al mismo tiempo es necesario destruir mitos, figuras, creencias sobre nosotros mismos, las demás personas y el mundo que nos rodea para esbozar un contexto que nos lleve a la solución del conflicto, en este caso habría un gran número de pérdidas pero también de ganancias, aquí estaría en juego cuanto se está dispuesto a perder y a ganar.

En palabras de Perls, Hefferline y Goodman, (2006), “todo conflicto es, fundamentalmente, un conflicto en los fondos de acción, un conflicto de las necesidades, los deseos, las fascinaciones, las imágenes de uno mismo, los objetivos alucinados; y

la función del *self* es vivirlos hasta el final, sufrir la pérdida, cambiar y modificar lo dado” (p. 38).

El conflicto como factor de crecimiento

La Gestalt mira al conflicto como una oportunidad de crecimiento y no como un obstáculo por sí mismo. Retomando a Perls, Hefferline y Goodman (2006), el conflicto se escapa de aquello que uno desea, va más allá, en otras palabras se formula como una figura nueva, que abre las puertas hacia nuevas opciones, nuevas propuestas e intenciones, nos invita afrontarlo, resolverlo creativamente, en este proceso de resolución se activan, se construyen, se vinculan, se forman nuevos aprendizajes que se llevan como un bagaje en el recorrido de la vida.

El conflicto se puede definir como ese extraño intruso que te invita al crecimiento al descubrimiento de uno mismo, de sus procesos, de sus nuevas intenciones, de la manera de plantearse nuevas formas de afrontar la vida y de mirar al otro. En el conflicto no se opta por lo esperado, lo deseable, sino es la posibilidad de ser sorprendido, de dejarse sorprender y recorrer ese nuevo camino. Perls, Hefferline y Goodman (2006) lo plantean de la siguiente manera:

“En el acto creativo individual, la obra de arte o la teoría, es igualmente el afrontar elementos dispares, irreconciliables, lo que lleva repentinamente a una solución. El poeta no rechaza una imagen que, obstinadamente pero “como por accidente”, surge en su mente y estropea su plan; él respeta al intruso y descubre, repentinamente, cuál es su plan, se descubre y se crea a sí mismo. También el científico busca la evidencia que va a desmentir su teoría” (p. 170).

Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008), plantean que el conflicto es una oportunidad para aprender a convivir, a lo que se le puede agregar que es una oportunidad de crecimiento puesto que en la convivencia con los otros se despliegan una gama de habilidades y de matices de lo humano. “El conflicto, y sobre todo la negociación verbal que se requiere para su resolución, se convierte en la vida idónea para conocernos a nosotros mismos, para valorar a los otros, teniendo en cuenta

sus deseos y necesidades y para negociar las vías de solución, en definitiva, es una oportunidad privilegiada para aprender a convivir” (p. 105).

El conflicto nos invita a la destrucción y a la creación

Uno de los posibles miedos que se tiene al conflicto está en la alteración del supuesto estado de bienestar, de confort, de lo ya conocido, sin embargo, si se re-toma el proceso de autorregulación del organismo como un proceso vital y de crecimiento, las tensiones conflictivas como algo inherentes a lo humano causarán alteraciones que buscarán ser resueltas de diferentes maneras y mediante diversos mecanismos. Es decir no puede haber crecimiento sin destrucción, asimilación y configuración de una nueva figura. (*op. cit.*, p. 171).

En un conflicto hay mucho que destruir si se desea asimilar una nueva visión de cómo soy y de cómo son los demás aún cuando exista la tendencia a evitar el sufrimiento, si se opta por evitar dicho sufrimiento en el fondo quedará un conflicto latente, un conflicto de raíz, algo no resuelto por lo cual no es inteligente evitar, suprimir o interpelar a la fuerza en oposición en dicho conflicto porque negamos el paso al proceso de autorregulación orgánica (*op. cit.*, p. 171).

El conflicto como una figura a resolver

El concepto de figura desde la Gestalt hace referencia al objeto, persona, necesidad, deseo, emoción, etc., que estamos percibiendo en contraposición de un fondo. Una figura puede emerger de un fondo para ser atendida y resuelta, en otras palabras lograr un cierre. Usualmente podemos preguntar, de esta situación, ¿qué te hace figura?

“Solo se puede tener la experiencia de una figura en relación con su fondo y, sin su figura, el fondo, simplemente, forma parte de una figura más vaga y más amplia. La relación entre el fondo y la figura, en la creatividad, es dinámica y cambiante. La excitación en ascenso fluye desde el fondo hacia la figura, que se vuelve cada vez más concreta y definida” (*op. cit.*, p. 237).

Cabe mencionar que el proceso de la formación de la figura es dinámico, no hay figuras ni fondos estáticos, siguiendo esta regla una figura en un momento y lugar determinado puede llegar a ser parte de un fondo y de forma inversa, un fondo puede pasar a conformarse como una figura definida, Perls, Hefferline y Goodman (2006), lo proyectan de la siguiente manera “Las excitaciones en la frontera-contacto presentan su energía a la formación de una figura-objeto más simple, más nítida, acercándola, evaluándola, superando los obstáculos, manipulando y alterando la realidad, hasta que la situación inacabada se complete y la novedad se asimile. Este proceso de contacto [...], es, en general, una secuencia continua de figuras y fondos, al vaciarse cada fondo de su energía para prestársela a la figura que surge y que, a su vez, se convierte en fondo en beneficio de otra figura más nítida”. (p. 227).

La aplicación del concepto de figura con relación al conflicto consiste en que la persona clarifique al conflicto, es decir, que focalice y le dé sentido a la situación particular que está viviendo, para que en un primer momento reconozca que está viviendo un conflicto y no se pierda en un fondo difuso que puede ir desde justificaciones, distracciones o negaciones. Aunque puede parecer un paso muy sencillo y simple es necesario que como primer paso en la resolución de conflictos que las personas involucradas reconozcan y conformen al conflicto como una figura a resolver.

2.5 El conflicto escolar

Desde el ámbito de la investigación educativa se ha construido el concepto de conflicto escolar o conflicto en la escuela que hace referencia a los distintos conflictos que ocurren exclusivamente dentro del contexto escolar, dígame escuela inicial, preescolar, infantil, primaria, secundaria, preparatoria o universidad. Los protagonistas del conflicto en las escuelas pueden ser una gama variada de actores educativos, no obstante se ha centrado en las relaciones estudiante-estudiante y profesor-estudiante, lo que no excluye otras posibilidades.

Definición de conflicto escolar

Torrego (2007), define a los conflictos como: “[...] situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto”. (p. 37).

En el caso de Casamayor (2007), menciona que un conflicto ocurre: “[...] cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima. Esto significa que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, o cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros.” (p. 9).

En las definiciones anteriores el conflicto está protagonizado por actores visibles que se enfrentan al tener intereses opuestos, pero en algunos casos los conflictos no son tan claros y tampoco los actores, una muestra de ello lo refiere Casamayor (2007), en la siguiente definición: “también se produce un conflicto cuando un alumno o un profesor que debe ayudarse con muletas o con silla de ruedas no puede acceder a los mismos lugares que sus compañeros; cuando los jóvenes ocupan la parte central del patio con sus juegos de pelota más o menos agresivos y relegan a los más pequeños y a las chicas; cuando cualquier persona que trabaja en la escuela, incluido el conserje y la gente de la administración, se dirige a los padres gritando y protestando porque falta o sobra un minuto, etc.” (p. 19).

El conflicto puede confundirse con indisciplina, interrupción en las aulas o violencia a lo que cabe la siguiente aclaración: el conflicto sólo se centra en la contraposición de intereses que puede expresarse de distintas formas, las demás manifestaciones como la indisciplina o la violencia pueden ser producto de ese conflicto que está en constante evolución. En algunas ocasiones la pronta intervención del con-

flicto evita que se produzcan manifestaciones como interrupción en las aulas o que se evolucione hasta el grado de presentarse conductas violentas.

“El conflicto no es, necesariamente, sinónimo de indisciplina. [...] un conflicto se produce cada vez que hay un choque de intereses [...], cada vez que se produce un “enfrentamiento” a causa de un desacuerdo en relación con actuaciones, ideas, etc. Sin embargo, este conflicto entre personas civilizadas puede dar lugar a un enriquecimiento mutuo. Cada una de las personas enfrentadas cede un poco de terreno: reconoce no tener toda la razón, acepta la legitimidad de los intereses del otro, busca primar los puntos de acuerdo que permitan un consenso y seguir trabajando juntos [...]” (*op. cit.*, p. 19).

El conflicto como inherente a las relaciones humanas

Los conflictos son parte de las relaciones humanas porque en dichas relaciones se expresan nuestras formas de ser, de vivir, de amar, en otras palabras se expresa la diversidad de seres humanos como las singularidades psico-emocionales, corporales y basamentos culturales y sociales que son pauta y medio para relacionarse con los otros, el ambiente psicológico que llamaría Kurt Lewin (1970), con el que hacemos contacto con el mundo externo. La aspiración es vivir de forma pacífica bajo un acuerdo mínimo de normas y comportamientos para la vida en común, lo que no evita que emerjan conflictos que pueden dinamizar los consensos y posturas que se habían tenido para conformar nuevos modelos de actuar con nosotros mismos y con los otros.

“Los conflictos son un fenómeno natural de todas las organizaciones. Por tanto, es normal que en las aulas y en los centros educativos se produzcan de forma continua. Así pues, debemos fijarnos no ya en la existencia de conflictos, sino en la forma de resolverlos en las aulas y en los centros. Hablamos, por tanto, de *resolución de conflictos* en las aulas, dado que los conflictos son inevitables. Lo que diferencia a un centro de otro es la forma de resolver los conflictos que se originan en cada aula” (Viñas, 2004, p. 13).

Nuestra misión ante los conflictos

En el conflicto no se puede actuar para evitarlo, prevenirlo o negarlo porque todo ello implica no tomar la oportunidad de crecimiento que nos ofrece, aunque tampoco podemos dejar que evolucione hasta la violencia, entonces la pregunta radica en ¿cuál es la función de la escuela, de los profesores y padres y/o madres de familia ante los conflictos? La respuesta se basa en dejar que se exprese dicho conflicto, que tome su forma, que los alumnos tomen conciencia de él, que soporten las distintas soluciones para resolverlo y las consecuencias positivas como negativas que se pueden desprender de nuestras acciones. El punto radica en dejar que los alumnos descubran la manera más adecuada de resolverlo y que se dejen sorprender de su creatividad para hacerlo, todo lo anterior bajo la supervisión y guía de un facilitador que puede ser desde la madre de familia hasta el tutor u orientador de grupo.

“En el conflicto hay una confrontación entre dos protagonistas cuyos intereses o necesidades chocan; nuestra función es la de ser facilitadores de la conversación a través de la escucha y la reflexión, teniendo en cuenta que son los implicados los que deben llegar a una solución conjunta. No debemos imponer nuestro propio criterio, sino estimularles a que se comuniquen con sinceridad, a que comprendan los sentimientos y el punto de vista de la otra persona y a que asuman que su visión es una visión parcial y subjetiva del asunto. Lo que se busca en definitiva, es un cambio en la forma de expresar las ideas y los sentimientos, así como en las actitudes y los comportamientos que hacen difícil entenderse entre dos personas que se tratan en términos de igualdad” (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera 2008, p. 106).

2.6 Tipología de los conflictos

La tipología sobre los conflictos se hace necesaria en el campo escolar cuando partimos que cada conflicto es particular dependiendo de los actores, circunstancias, tiempos donde emerge y evoluciona, al igual que su forma de afrontarlos y resolverlos. Aunque la existencia de núcleos duros que comparten nos ofrece la

oportunidad de definirlos y caracterizarlos, como menciona Viñas (2004, p. 27), la clasificación del tipo de conflictos nos debe servir como una orientación para reconocerlos y abordarlos de una manera adecuada.

En este sentido, Casamayor (2007) nos propone cuatro tipos de conflictos que pueden presentarse en el campo escolar y que son: *conflictos de relación* entre el alumnado, entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...); *conflictos de rendimiento* (pasividad, apatía, parasitismo); *conflictos de poder* (liderazgos negativos, arbitrariedad...); y *conflictos de identidad* (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio), (p. 19).

Viñas (2004), desarrolla esta tipología, la cual retomamos haciendo algunas modificaciones para el propósito de esta tesis y que quedaría de la siguiente manera: *Conflictos de relación*: el término relación implica por lo menos dos partes: la relación alumno-profesor, entre alumnos, entre profesores, con la madres y/o padres de familia. Este tipo de conflictos incluyen a las acciones individuales y grupales porque no todos los conflictos exclusivamente tienen su origen en las relaciones interpersonales. La afectividad juega un rol muy importante en este tipo de conflictos porque se mueve generalmente en el terreno de los sentimientos y presentan dificultades de control. La afectividad involucra a las dos partes por lo tanto la solución será efectiva si ambas partes se sienten satisfechas e implicadas en la solución (pp. 27-28).

Conflictos de rendimiento: La institucionalización de la educación juega un papel importante porque el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra circunscrito en un marco didáctico/pedagógico que exige el cumplimiento de ciertos objetivos curriculares y de ahí pueden surgir conflictos cuando el alumno o el profesor no logra cumplir con las metas planteadas. Sin embargo es importante mirar que el proceso sea planteado para alcanzar las metas porque la figura que toma este tipo de conflicto se relacionan con el esfuerzo, la motivación, el interés, la competencia y la satisfacción.

Conflictos de poder: La escuela debe tener un marco que regule los roles a desempeñar de todos aquellos que concurren en ella, sin embargo es común que se den problemas relacionados con la autoridad desde el punto de vista del rol. El carácter de obligatoriedad de la normativa escolar tiene un impacto en el alumnado, muchas veces negativo cuando se acciona desde el autoritarismo, la falta de consenso, y una mirada cerrada que impide ver las necesidades de escucha y participación de los alumnos en temáticas importantes para el campo escolar. Sin embargo debemos partir que existen roles y normas que no se pueden negociar y otras que podemos modificar en beneficios de todos. Los conflictos de poder también tienen un componente valoral importante porque implican la inserción más activa de las opiniones de los alumnos sobre el campo escolar, aquí se pueden ocurrir diferencias de opiniones, donde los involucrados están obligados a escucharlas, tomarlas con seriedad porque parten de una necesidad aunque a veces nos parezcan banales, quizás en algunas ocasiones es necesario focalizarlas para poder abordarlas con éxito.

Conflictos de identidad: se sitúa comúnmente en el contexto personal derivado de las dimensiones de identidad y en el caso de roles se refiere a las acciones que deben desempeñar en el campo escolar los alumnos o profesores. El núcleo de este tipo de conflictos se centra por un lado en las expectativas del alumnado sobre sus estudios, aspectos personales sobre la obligación y motivación de dichos estudios, y por otro lado en las autopercepciones positivas o negativas que se tienen sobre el trabajo realizado en la escuela.

Capítulo 3. Estudios y programas que abordan el conflicto en el campo escolar

Las siguientes investigaciones y programas abordan la resolución de conflictos, desde el ámbito de la convivencia escolar y/o clima escolar, se retoma sólo las evidencias teóricas-metodológicas sobre el conflicto y su abordaje en la escuela, ya que apoyan directamente la construcción del objeto y metodología de investigación de esta tesis.

Cabe señalar que se realizaron una serie de búsquedas sobre la temática del conflicto escolar, estas búsquedas estuvieron apoyadas por el banco de información del *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa* de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (IRESIE-UNAM)²⁰ que es un sistema de información especializado en educación iberoamericana. Las variables más relevantes que se proporcionaron para la búsqueda fueron: conflicto escolar en la escuela; resolución de conflictos escolares; nivel secundaria; secundarias públicas; y, adolescentes de secundarias.

La información recopilada fueron artículos, libros y revistas científicas sumando más de cien trabajos de los cuales se descartaron aquellos donde la temática no está directamente relacionada o que incluía otras variables que podían sesgar el objetivo de la revisión. Los trabajos que se eligieron son relevantes por el nivel de intervención, años de estudio, impacto en sus contextos y autores que son una referencia reconocida en las temáticas de conflicto escolar y convivencia escolar. La información que se presenta de las investigaciones y/o programas pertenece a la autoría de cada autor que se menciona y se ha extraído la información sólo con fines académicos.

²⁰ La búsqueda que se realizó en el IRESIE fue realizada por Rosa María Oriol M.

3.1 Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo

Gázquez, Pérez y Carrión (2011), en su estudio "*Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo*" plantearon como objetivos principales analizar la percepción de los estudiantes acerca de la implicación de sus familias en la escuela secundaria²¹, conocer la opinión que tienen sobre el clima escolar que se vive en dicho contexto, específicamente de su salón de clase y la disposición a favorecer en la mejora de la convivencia.

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 2,013 estudiantes, con una media de edad de 14.37 años, de los cuales 874 estudiantes asistían a diez secundarias de España, 271 a cinco de Hungría, 311 a cinco de Austria, y 557 a cinco de la República Checa. El porcentaje de participantes en el estudio por sexo fue diferenciado dependiendo de cada país y no existe evidencia en el artículo de un análisis por género.

Como instrumento de indagación se utilizó un cuestionario auto-aplicado llamado *Cuestionario para estudiantes* (Ortega y del Rey, 2003) que fue traducido a las lenguas de los distintos países que participaron en el estudio. El instrumento tuvo el propósito de indagar sobre aspectos de la convivencia, centrándose en los tópicos que hacen referencia al clima escolar al interior del salón de clase y la resolución de conflictos en las instituciones a las que asistían las y los participantes. Cabe señalar que para dicho estudio se seleccionaron los siguientes ítems: *¿Cómo te llevas con tus compañeros/as? ¿Cómo te llevas con los profesores? ¿Qué opinión tienen de ti los compañeros/as? ¿Qué opinión tienen de ti tus profesores? Cuando tienes conflictos con algún/a compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo? Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona? ¿Intervienen tus profesores en la resolución de conflictos? ¿Intervienen los/as otros/as compañeros/as en la resolución*

²¹ Los estudios que se cursan en los centros educativos que participaron en el estudio son el equivalente a la secundaria en México.

de conflictos? Según tu opinión, ¿participan los padres y madres en la vida del centro? ¿Tus padres en que suelen participar? ¿Estás dispuesto/a colaborar en la convivencia? ¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?

El cuestionario en su apartado de “cómo se actúa ante un conflicto” tuvo diferentes alternativas de respuesta que se presentaron de la siguiente manera: se otorgó un valor de 0 si corresponde a «nunca»; 1 con «alguna vez»; 2 con «a veces»; y 3 con «muchas veces».

Los resultados obtenidos de este apartado fueron los siguientes: el *ítem* que analiza “si cuando se posee un conflicto con algún compañero se busca a alguien que pueda ayudar a resolverlo”, se observa que los estudiantes españoles fueron quienes dicen acudir más en busca de ayuda para su resolución aunque su puntuación media se sitúa escasamente por debajo de la alternativa «alguna vez», seguidos de los austriacos, los checos, y por último, los húngaros.

Cuando se analiza cómo responde el propio sujeto y si se sitúa en el lugar del otro y trata de pensar en cómo estará pensando, comprobamos, que son los alumnos checos quienes por media, más veces realizan este tipo de actuaciones, seguidos de los españoles, los austriacos, y por último, como estudiantes que menos lo utilizan están los húngaros.

En el *ítem* que corresponde sobre si “intervienen los profesores en la resolución de conflictos”, fueron los estudiantes austriacos quienes mencionan que sus profesores intervienen con mayor frecuencia, seguidos de los húngaros, los checos, y en último lugar, los estudiantes españoles.

Los autores analizaron la intervención de los estudiantes en la resolución de conflictos, encontrando que los estudiantes húngaros refieren que sus pares intervienen con mayor frecuencia en la resolución de conflictos, seguidos de los españoles, los checos, y en último lugar, los austriacos.

En el estudio se utilizó la prueba *post hoc*, Diferencias Mínimas Significativas (DSM) para saber dónde se encuentran dichas diferencias, respecto a los ítems anteriores, siendo los estudiantes españoles, los que con una frecuencia significativamente mayor buscan ayuda para resolver los conflictos que se presentan con sus pares, sin embargo, fueron los estudiantes checos los que significativamente más veces piensan sobre cómo está pensando la otra persona. Por otra parte, los estudiantes identificaron a los profesores austriacos como quienes intervienen significativamente más en la resolución de conflictos que los españoles y los checos.

En el apartado que analiza la disposición de los estudiantes para construir un mejor ambiente de convivencia fueron los estudiantes españoles los que obtuvieron mayor porcentaje en la opción de respuesta «totalmente» con un 54.1%, mientras que los húngaros y los checos en su mayoría estarían dispuestos a colaborar «sólo cuando sea necesario ».

En el ítem que indaga sobre “quién debe encargarse de la resolución de los conflictos” el porcentaje más alto porcentajes se sitúan en la alternativa de respuesta que hace referencia a la intervención conjunta profesores y estudiantes, sobre todo en España (61.4%) y Hungría (55.3%). Los autores destacan que en la República Checa casi la mitad de la muestra (49.6%) responde que “cada uno debe ocuparse de resolver sus propios problemas”.

En la discusión que realizan los autores se subraya que son los estudiantes españoles, los que con mayor frecuencia buscan ayuda para resolver los conflictos que se presentan con sus pares, aunque se sitúan en la opción de «alguna vez», es decir, los conflictos cuando existen los resuelven por sí mismos, sin hacer partícipe a otros.

Los autores mencionan que el autocontrol junto con la empatía son elementos que favorecen la convivencia escolar, haciendo referencia a diferentes estudios (Díaz-Aguado, 2006; Martorell, González, Rasal, y Estelles, 2009; Stassen, 2007), al mismo tiempo que destacan que los estudiantes checos son los que significativamente más veces piensan en cómo está pensando la otra persona (empatía).

En este apartado se destaca que los conflictos y la convivencia escolar, también están implicados los propios estudiantes para la mejora de ésta, así, los estudiantes españoles fueron los que alcanzaron mayor porcentaje para colaborar en la convivencia escolar. Los autores señalan que prácticamente todos los estudiantes en los distintos países destacan que quién debe encargarse de la resolución de los conflictos son los docentes y los propios alumnos, es decir, hacen referencia a la intervención conjunta entre profesores y estudiantes, no olvidando de este modo los propios alumnos y destacando con sus respuestas la importancia de la implicación y el compromiso de los estudiantes y los docentes.

3.2 Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria

Tallón (2010), en el estudio que realizó bajo el título "*Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria*", parte de que en las instituciones escolares se conjuntan diversas variables que generan conflictos y que esta situación ha llevado a distintos profesionales de la educación a poner su vista en la conflictividad escolar. Al mismo tiempo, que se cuestiona la forma en que las instituciones escolares abordan los conflictos, ya que la mayoría de las veces lo hacen desde el terreno de la disciplina y, sobre esta última, se pregunta si acaso ésta ayuda a la convivencia y la inclusión escolar.

La autora aclara que el concepto de disciplina que maneja en su investigación está unido a la convivencia e incluye, a todo aquello que afecta a la organización de las escuelas, su funcionamiento y forma de agrupación del alumnado, por lo tanto, no es el concepto de disciplina reducido a las sanciones y los castigos. Desde esta conceptualización se pretende ofrecer una forma de intervenir y prevenir los conflictos escolares de forma positiva e inclusiva, es decir, donde el grupo docentes como el alumnado trabajen conjuntamente en las demandas que nazcan de su contexto escolar.

El concepto de inclusión que se maneja en dicha investigación implica la participación del grupo docente y no docente, del alumnado y las familias en las problemá-

ticas escolares. Es un concepto que abarca el ámbito de la participación de la comunidad escolar, así como, de la potencialización de las capacidades de los estudiantes en sus aprendizajes, rendimiento escolar y calidad educativa. La inclusión se mira como un proceso de reestructuración escolar que permita la mejora de la participación y el rendimiento de los estudiantes en sus instituciones escolares.

La investigación se llevó a cabo en un instituto de Mallorca (España) que por su ubicación geográfica asistían un gran número de extranjeros. La premisa por parte de la comisión de convivencia fue: ¿cómo prevenir posibles conflictos en el aula? ya que existían un gran número de amonestaciones y faltas disciplinarias en los primeros niveles de secundaria. El objetivo fue corregir la disciplina del alumnado por medio de la mejora de la convivencia escolar y no por medio de sanciones.

La intervención consistió en una prueba piloto con acciones específicas sobre el grupo docente como del grupo de estudiantes, aunque en la fase del plan de actuación se hizo partícipe a las familias, dicho plan fue un paso previo a la prueba piloto. El desarrollo de la prueba piloto se presentó a los participantes como una oportunidad para la mejora de la convivencia escolar, con las explicaciones de dicho proceso. El material utilizado fue una hoja de registro de conductas, que consistía en identificar la conducta que más dificultaba el clima en el aula, un carnet de puntos que permitía anotar el progreso en la erradicación de conductas que afectan el clima en el aula.

La metodología fue que el *alumnado* votara democráticamente las conductas que más dificultaban el desarrollo de las actividades escolares y que a partir de una escala se les asignaran una puntuación. La escala se estableció de 01 a 10 puntos, siendo el 01 la conducta que más dificultaba las actividades escolares. El resultado fue el establecimiento de 10 a 12 conductas a erradicar. En este proceso la autora menciona que el alumnado se hace más consciente de su implicación en el clima en el aula. En el grupo de tutorías por cada conducta se estableció un “reto” a alcanzar en el periodo de una quincena (se buscó implementar algunos conceptos del aprendizaje cooperativo), partiendo de la conducta con puntuación 01 y

así sucesivamente. Cada reto los llevo a plantear diversas opciones para erradicar dicha conducta, siempre basados bajo el concepto de convivencia. El reto se alcanzaba cuando la conducta no se presentaba a lo largo de tres jornadas consecutivas. Si el objetivo se alcanzaba se anotaba una puntuación en el carnet de puntos y se exponía un poster que indicaba el logro alcanzado. Los carnets eran revisados continuamente por los tutores o algún profesor para llevar a cabo un seguimiento de cada alumno.

El trabajo con el grupo docente y/o los tutores era llevar a cabo acciones específicas sobre la prevención y la resolución de conflictos ya que la mayoría tenía conocimiento teóricos y/o presentaba una gran implicación sobre esta temática, por tal motivo, se asignaron las funciones y actividades para las figura de tutor y profesor responsable del diario del aula.

Los resultados que presenta esta investigación se reportan como positivos ya que se logró que el grupo docente como de alumnos conformaran un mejor clima del aula, facilitando la inclusión y la participación de todo el alumnado. Las amonestaciones y expulsiones se redujeron y se desarrolló un mejor clima de aula que se mantuvo de manera cotidiana. El grupo docente actuó de manera coordinada, conociendo las funciones de cada actor, por parte de los mismos docentes como de los alumnos.

Una de las dificultades que se presentó fue que a la hora de establecer responsabilidades en el equipo educativo, no fue suficiente la disponibilidad o los saberes adquiridos previamente, sino el compromiso y la valoración de la función que se destina a cada actor y los efectos de ésta sobre el proyecto ya que de esta manera la responsabilidad no recae en un solo actor que normalmente es el tutor de grupo.

3.3 Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos

Hernández (2008), en el estudio “*Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y resolución de conflictos*” parte de que la enseñanza de la negociación y resolución de conflictos a estudiantes universitarios tiene el objetivo de suministrar métodos, modelos, técnicas, estrategias y tácticas a través de teorías que se puedan llevarse a la práctica. La enseñanza debe partir de una metodología que suministre las herramientas teóricas, sumando estrategias que hagan más accesibles los conocimientos.

La autora nos invita a utilizar diversas técnicas didácticas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la negociación y resolución de conflictos como el análisis de casos, la simulación y la construcción de mapas conceptuales, ya que son técnicas que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la negociación y resolución de conflictos, coadyuvan en el desarrollo e identificación de habilidades y destrezas. Además, familiarizan a los alumnos con la preparación, los diferentes modelos y métodos, así como con las técnicas, estrategias y tácticas que se utilizan en un proceso de negociación y resolución de conflictos, fortalecen la identificación de opciones alternativas a los problemas que requieren soluciones creativas y fomentan la capacidad de trabajo en equipo, el respeto a los diferentes puntos de vista y la tolerancia hacia terceros.

En el marco del Curso CP-5414 *Taller de Resolución Alternativa de Conflictos y Toma de Decisiones*, impartido a estudiantes en el nivel del Programa de Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, durante el Segundo Ciclo Lectivo de 2007, la autora trabajó un análisis de caso denominado: *El desalojo de familias que se encuentran viviendo en propiedades privadas, áreas verdes, zonas protegidas, parques o vías públicas desde un enfoque de derechos humanos*. La primera actividad del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la resolución alternativa de conflictos, específicamente de la mediación, consistió en

que los y las estudiantes procedieran a: Proponer un proceso de mediación, con el propósito de obtener los mejores resultados para todas las partes involucradas.

Respecto al análisis de casos, la autora nos dice que esta técnica acerca al alumno a situaciones reales o hipotéticas que requieren de una solución creativa, puesto que las soluciones no son evidentes ni únicas, al mismo tiempo, que supone un análisis, una evaluación y la discusión de la situación que se les presenta y que de este modo puedan identificar los elementos concernientes a un proceso de negociación. “El análisis de casos es oportuno para la identificación, desarrollo y fortalecimiento de habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones a partir de experiencias concretas, con el propósito de que los alumnos puedan discutir sus criterios y puntos de vista en la toma de decisiones de los actores involucrados”.

En la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos, el estudio de casos permite que los alumnos sistematicen de una manera eficiente la información presentada y de esta forma, identifiquen los antecedentes y el objeto de negociación o el conflicto, que están presentes en una situación determinada. En un segundo momento, el estudiantado puede caracterizar a los diferentes actores involucrados y, posteriormente, plantear soluciones alternativas que permitan a ambas partes llegar a un acuerdo satisfactorio.

La autora, ejemplifica las bondades del estudio de caso, cuando se solicita una “agenda de negociación” en un conflicto que implique una inminente amenaza de huelga por parte de un sindicato, ya que mediante esta técnica los alumnos pueden contextualizar y enmarcar la negociación. Desde esa perspectiva, las recomendaciones generales son:

El uso del estudio de casos en lo referente a la evaluación de aspectos teóricos que precisan de su aplicación práctica para establecer soluciones, identificar puntos comunes sobre áreas de desacuerdo y mejorar la capacidad de toma de decisiones en circunstancias determinadas, permiten constatar que esta técnica didác-

tica aplicada al proceso de enseñanza y de aprendizaje de la negociación y de la resolución de conflictos cumple con los siguientes objetivos:

- a. Generar ideas y soluciones responsables en un eventual conflicto [...], al mismo tiempo que permite que dichas soluciones sean interpretadas por los estudiantes de diversas maneras, por el nivel de motivación para comprender una situación determinada, a partir de los conceptos teóricos generales;
- b. Desarrollar la capacidad analítica y sistematización de la información en situaciones hipotéticas o coyunturales que implican soluciones creativas en la resolución de conflictos;
- c. Aprender a trabajar en equipo y a la toma de decisiones conjuntas, lo cual genera empatía y capacidad de trabajo con personas que, eventualmente pueden tener un carácter y una personalidad diferentes, lo que redundará en la capacidad de construir buenas relaciones de trabajo y el aumento del nivel de tolerancia y respeto; y,
- d. Mejorar la capacidad de toma de decisiones, tanto a nivel individual como grupal, a partir de la organización interna cuando los y las estudiantes trabajan en grupos y se organizan de determinada manera para la toma de decisiones en la búsqueda de una solución al problema o al conflicto.

La segunda actividad que desarrollaron los alumnos dentro de este curso fue: Elaborar un mapa conceptual que permitiera la deconstrucción del conflicto, la reasignación del problema y el plan de acción. Esta dinámica de trabajo, en palabras de la autora, les ofreció la posibilidad de desarrollar habilidades y destrezas en la sistematización de información para abordar de manera eficiente los procesos de mediación.

Por su parte, la utilización de mapas conceptuales para la comprensión del conflicto, complementada con la herramienta *CmapTools*, en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos, les aporta a los alumnos una mayor capaci-

dad de sistematización y síntesis de la información y de los hechos que han ocasionado un conflicto, a la vez, que logran identificar las verdaderas necesidades e intereses de las partes, proponiendo la deconstrucción del conflicto, la reasignación del problema y definiendo un plan de acción bajo la premisa del *Método de Negociación según Principios*, “separar a las personas del conflicto” y construyendo una comunicación eficiente entre las partes.

Por otra parte, la autora utilizó la técnica de simulación en un curso del programa de Bachillerato de la Universidad de Costa Rica con el propósito de que los alumnos mostraran sus habilidades de negociación al presentarles una situación didáctica conflictiva, donde la acción está guiada en el deseo de negociar y resolver dicho conflicto con una tipología planteada de antemano.

Los fundamentos en que se decidió optar por esta técnica fueron que la simulación permite a los y las participantes involucrarse activamente en un proceso interactivo que emula rasgos básicos seleccionados de la realidad, lo cual logra acercarlos al proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos, que refieren situaciones reales en las que se presentan procesos de negociación y resolución de conflictos y aunque en algunas simulaciones debido al número de estudiantes, no todos pueden participar en una negociación o un proceso de resolución de un conflicto, por lo que quienes no participan en estas dinámicas, -llamados “observadores” o “monitores”- registran los detalles del comportamiento de los equipos y sus dinámicas interpersonales durante las negociaciones. Al terminar el ejercicio, todos los datos -reportes de los observadores, autocríticas de los participantes, así como los comentarios del docente- se presentan con análisis, evaluaciones y críticas constructivas detalladas, valorando las actuaciones de los grupos y de la participación individual y destacando las fortalezas y debilidades.

La síntesis, que hace la autora, sobre esta técnica se basa en que la simulación es una metodología de enseñanza que en el campo específico de la negociación y resolución de conflictos, permite familiarizar a los y las estudiantes con la preparación, con los diferentes modelos y métodos, así como con las técnicas, tácticas y

estrategias que se pueden utilizar en un proceso de resolución alternativa de conflictos, al mismo tiempo que aprenden a tomar decisiones sobre el curso de acción a seguir en situaciones concretas.

3.4 Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO

Pérez (2007), en el artículo "*Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO*" expone la investigación que llevó a cabo en una secundaria pública de la Comunidad Valenciana (España), específicamente en el 2º grado. Para la investigación se planteó un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionaron dos grupos de alumnos: 2º A como grupo experimental y 2º B como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico de intervención y el grupo de control siguió su programa normal. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES).

El programa de educación para la convivencia se aplicó en 2º curso de secundaria, compuesto por 55 alumnos (26 alumnas y 29 alumnos). El grupo experimental (2º A) está formado por 27 alumnos, y el grupo de control (2º B) por 28. La edad de los alumnos oscilaba entre los 13, 14 y 15 años.

El objetivo general que se planteó en dicha investigación fue producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promueve básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos.

En palabras del autor, las técnicas y estrategias empleadas consistieron en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubrieran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de

decisiones, y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces. Es importante que los alumnos se sientan protagonistas de los cambios acontecidos en el aula. De esta manera el fundamento teórico se centra en que un modelo de convivencia que regule el comportamiento y las relaciones en el aula es fundamental para evitar la aparición de conflictos, además es importante la manera en que se organiza e implanta dicho modelo, esto deriva de cuando se llevan a cabo procesos participativos en los que se implica a los alumnos, los resultados suelen ser muy satisfactorios y por ende se producen una mejora del clima en el aula.

Los efectos a medio plazo de la aplicación de este modelo de convivencia, según se demuestra en las investigaciones, son la formación de grupos-clase más cohesionados, con mayor nivel de autonomía sociomoral, en el que los alumnos y alumnas, independientemente de sus metas individuales, trabajan y luchan por unas metas colectivas que les hacen más solidarios. Ello se traduce en que no dependen de la rigidez del profesor o la profesora para mantener el comportamiento adecuado a las normas establecidas, asumen los problemas individuales como propios del grupo, se implican en la organización de la vida colectiva, son capaces de afrontar los conflictos por ellos mismos sin requerir la ayuda constante del profesorado, tienen un mayor sentido crítico, son más respetuosos, etc.

El autor nos menciona que en el caso de ignorar las opiniones de los alumnos y optar por procesos antidemocráticos se puede provocar una indefensión aprendida, porque los alumnos sienten que su comportamiento no tiene que ver con los cambios producidos en el clima del aula, estos cambios son producidos por actores o agentes ajenos a ellos como los profesores y/o los padres.

El instrumento utilizado fue la *Escala de Clima Social del Aula* (CES), adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1982,1987). Esta escala se caracteriza por evaluar el clima social en clase, centrándose en la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase.

La escala está formada por 90 ítems, que se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- *Dimensión Relaciones:* evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas: Implicación, Afiliación y Ayuda.
- *Dimensión autorrealización:* valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas: Tareas y Competitividad.
- *Dimensión Estabilidad:* evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integra las subescalas: Organización, Claridad y Control.
- *Dimensión Cambio:* evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Incluye la subescala Innovación.

El programa se dividió en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprendieran los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales, los objetivos y contenidos por cada sesión fueron los siguientes:

Actividad núm. 1: Dos Institutos diferentes

Objetivo: Analizar las características específicas del centro donde están estudiando y valorar la necesidad de conservar y mantener las instalaciones.

Contenido: Análisis y comparación de textos.

Actividad núm. 2: La convivencia en el grupo social

Objetivo: Valorar la necesidad de que existan un conjunto de leyes y normas sociales para facilitar la convivencia de las personas.

Contenido: La organización de la convivencia en el grupo de iguales.

Actividad núm. 3: La convivencia en nuestra clase

Objetivos: Concretar los problemas que existen en el aula a nivel de convivencia y analizar la forma cómo se afrontan los mismos.

Contenidos: Evaluación de la convivencia en el aula.

Actividad núm. 4: Las normas de comportamiento y convivencia

Objetivos: Entender el concepto de norma social y conocer las características que deben reunir éstas en el contexto escolar.

Contenidos: El concepto de norma. Características de las normas.

Actividad núm. 5: El respeto a las personas

Objetivos: Entender lo que significa el respeto entre las personas y establecer un conjunto de normas que regulen los aspectos relacionados con este valor.

Contenidos: Concepto de respeto. Normas sobre respeto a los compañeros.

Actividad núm. 6: Normas sobre trabajo en el aula

Objetivos: Valorar la importancia del trabajo que se realiza en el aula y el centro y establecer un conjunto de normas que regulen los aspectos relacionados con este valor.

Contenidos: El trabajo como elemento de formación y realización personal. Normas sobre trabajo en el aula.

Actividad núm. 7: Normas sobre cuidado de los materiales

Objetivos: Valorar la necesidad de cuidar y conservar los materiales del aula y del centro y entender la importancia que tienen para el aprendizaje y para hacer más agradable nuestra estancia en el centro.

Contenidos: Normas sobre cuidado de los materiales.

Actividad núm. 8: Las consecuencias de no cumplir las normas

Objetivos: Valorar la necesidad de que existan unas consecuencias para la transgresión de las normas. Conocer las características que deben reunir las sanciones en los centros escolares y en la sociedad.

Contenidos: Las consecuencias por el incumplimiento de las normas. Necesidad y características de las mismas.

Actividad núm. 9: Un conflicto en clase

Objetivos: Reconocer diferentes respuestas ante un conflicto y considerar las consecuencias de cada una de ellas.

Contenidos: Tres formas de afrontar un conflicto.

Actividad núm. 10: Expresar sentimientos sin ofender al otro

Objetivos: Aprender a decir las cosas que pensamos o sentimos en una situación conflictiva, sin herir la sensibilidad del otro.

Contenidos: Expresar sentimientos sin ofender.

Actividad núm. 11: Abordar los problemas en función de las necesidades

Objetivos: Aprender a analizar los conflictos en función de las necesidades de las personas.

Contenidos: Las necesidades de las personas y sus formas de manifestarse.

Actividad núm. 12: Seis pasos para resolver un conflicto

Objetivos: Aprender estrategias pautadas para enfrentarse a los conflictos que se producen en la vida diaria.

Contenidos: Pasos para resolver un conflicto.

Los resultados obtenidos nos muestran que se ha producido una mejora significativa en siete de las nueve variables evaluadas. Las evidencias son las siguientes:

Los dos grupos eran bastante homogéneos en lo que se refiere a la percepción del clima de clase cuando se inició el programa pedagógico y la percepción que tienen los alumnos del Clima Social del Aula, es muy similar a la del resto de la población española.

En la dimensión RELACIONES, que valora el grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí (variables implicación, *afiliación* y ayuda), se produce un aumento importante de las puntuaciones. Este aumento es mucho más significativo en la variable ayuda, lo cual demuestra que los alumnos perciben la relación con sus profesores de manera más abierta y fluida y con un alto grado de confianza de éstos hacia los alumnos y hacia sus ideas. El incremento producido en la variable *afiliación* indica que ha aumentado el nivel de amistad entre los alumnos, así como la ayuda que se prestan en la realización de tareas. Los alumnos se conocen mejor y disfrutan trabajando juntos. Por último, el incremento de la variable implicación denota el interés que han mostrado los alumnos por las actividades de la clase y por la participación en las asambleas y debates. Los logros alcanzados se pueden considerar como el fruto del tipo de actividades del programa pedagógico, en la medida que rompían el esquema tradicional basado en el protagonismo y las intervenciones del profesor, el trabajo individual de los alumnos, la preocupación por alcanzar unos objetivos instructivos, etc. Al realizarse una serie de actividades más dinámicas, abiertas y participativas, se ha conseguido un doble objetivo: establecer un modelo de convivencia ampliamente aceptado e incrementar las interacciones entre alumnos y profesor y entre

los propios alumnos. Como consecuencia, los alumnos perciben las relaciones del aula de una manera más positiva.

En la dimensión AUTORREALIZACIÓN, que valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas, así como el esfuerzo por lograr buenas calificaciones (variables Tareas y Competitividad), se obtienen puntuaciones ligeramente inferiores en el *posttest* que en el *pretest*. El descenso en la variable *tareas* puede ser debido a que los alumnos, que estaban acostumbrados a la realización de unas tareas más o menos rutinarias y al cumplimiento bastante estricto del temario de la asignatura por parte del profesor, perciben que las nuevas actividades rompen el ritmo de trabajo habitual y dificultan la consecución de los objetivos previstos. Por otra parte, la estabilidad del valor *competitividad*, con un ligero descenso no significativo respecto a los valores iniciales se podría explicar porque las actividades del programa se realizaban siempre en grupo, y dentro del mismo primaban más las relaciones de ayuda, compañerismo, lucha por la consecución de unas metas comunes, etc. De este modo, la competencia se establecía entre los distintos grupos del aula, y nunca entre alumnos particulares.

En la dimensión ESTABILIDAD se produce el aumento más importante de las puntuaciones. Esta dimensión evalúa el funcionamiento adecuado de la clase, la organización claridad y coherencia de la misma (variables Organización, Claridad y Control). Se puede observar que en *Organización* se produce un aumento significativo, lo cual indica que los alumnos perciben que ha mejorado el orden de la clase y la organización de las tareas escolares. Parece ser que los alumnos han asumido el modelo organizativo y de participación en las actividades y lo entienden como válido para el trabajo escolar. Pero la variable donde mayor incremento se ha producido (15 puntos respecto al *pretest* del grupo experimental), es en la de *claridad*, que mide la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias por su incumplimiento. Parece lógico y evidente que este incremento se deba a la aplicación del programa pedagógico, puesto que la elaboración y el

aprendizaje de normas constituía uno de los principales objetivos del mismo, y a él se han dedicado una parte importante de las actividades realizadas. En menor proporción, pero también de modo significativo, ha aumentado la variable control, que valora el grado en que los profesores son estrictos en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores, así como el grado de coherencia mantenida en la aplicación de las normas del aula. Estos datos demuestran que el control del contexto se ha realizado adecuadamente y ha alcanzado una gran eficacia, lo cual era una condición indispensable para que los alumnos respetaran y llegaran a asumir las normas por ellos mismos establecidas. Se puede considerar que el esfuerzo realizado por todos los profesores del curso en este campo, durante la segunda fase de aplicación del programa pedagógico, ha dado los frutos deseados.

Por último, en la dimensión CAMBIO, que valora el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno (variable Innovación), el aumento de la puntuación es importante, en línea con lo que cabía esperar, pues las actividades del programa pedagógico introducen importantes innovaciones técnicas y estímulos a la creatividad y participación del alumno.

3.5 Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo

Valenzuela, M., Gamboa, M., Vera, J., Flores, J., Cárdenas y González, I. (2006), nos presentan un programa de carácter preventivo que aborda el tema de la resolución de conflictos en la secundaria y que lleva por nombre *“Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”*. El propósito de este programa es el desarrollo de las competencias psicosociales en la resolución de conflictos. Se trabaja con docentes, madres y padres de familia, adolescentes y jóvenes (UNICEF, GEM, 2006, p. 83). Se plantean actividades diferenciadas para cada una de las poblaciones a las que se dirige dicho programa.

El objetivo es quienes participen en esta experiencia colectiva lograrán aprender a resolver y regular los conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer y mantener relaciones constructivas que favorezcan el desarrollo humano en un ambiente armónico, digno y solidario (*op. cit.*, 2006, p. 84).

La propuesta metodológica es la siguiente:

Para la aplicación del programa y desarrollo de las actividades, se recomienda elegir un promotor (maestro, orientador, psicólogo, director) quien será capacitado, y será quien lleve a cabo las actividades con docentes, padres y madres de familia y el alumnado. Sugieren que sea una pareja de promotores quienes sean responsables del programa.

Desarrollo de las actividades.

Encuadre: para el desarrollo de las actividades es importante que la pareja de promotores acuerden con el grupo con el que van a trabajar, el día, la hora y el lugar en el que se realizarán las sesiones de trabajo, así como solicitar la colaboración de quienes participarán en dicha experiencia para que asistan a todas las sesiones, toda vez, que el establecimiento de estas condiciones, permitirán la estabilidad del grupo.

No obstante que el programa consta de 19 sesiones, éstas sólo son ejemplos, ya que el desarrollo de las competencias psicosociales debe abarcar todo el ciclo escolar. Por ello, se deberán considerar otras situaciones y estrategias didácticas concretas para conseguir este propósito.

En cuanto a las sesiones de trabajo, podrán realizarse en los tiempos en los que disponga el grupo. Asimismo, la duración de cada una de ellas, se contempla entre una y dos horas.

El programa se compone de las siguientes fases: en la primera sesión se establece el encuadre, en las de integración se crea un clima de confianza entre los participantes, en las siguientes sesiones se llevan a cabo las actividades y en la última se hace la evaluación y el cierre del proceso.

El contenido temático es el siguiente:

Presentación del Programas y establecimiento del encuadre en cada grupo que consta de una sesión y también se trabaja en torno al diagnóstico del grupo sobre la violencia; se diferencia entre conflicto y violencia y la necesidad del desarrollo de las competencias psicosociales para la resolución pacífica de los conflictos. La primera unidad consta de cuatro sesiones divididas en los siguientes componentes: conocimiento de sí mismo, autoestima, manejo de sentimientos y emociones, y síntesis de la Unidad I. La segunda unidad consta de cinco sesiones divididas en el abordaje de la empatía, respeto, confianza, precio por la diversidad y síntesis de la Unidad II. La tercera unidad consta de tres sesiones donde se tratan los siguientes tópicos; comunicación asertiva, toma de decisiones y síntesis de la Unidad III. La cuarta unidad también consta de tres sesiones donde se abordan los temas de la cooperación y colaboración, pensamiento crítico y creativo y síntesis de la Unidad IV. La quinta y última unidad que consta de dos sesiones aborda los temas de resolución de conflictos y síntesis de todo el proceso. Al terminar las unidades se hace una sesión de evaluación final y cierre.

En el caso de los adolescentes se recomienda que la presentación sea de una forma sencilla. Asimismo, para la realización del diagnóstico acerca de la violencia, se proponen ejercicios tales como:

- Formar pequeños grupos, en donde los adolescentes y jóvenes anoten en una lista las formas que más utilizan para resolver sus problemas, diferencias o desacuerdos; además de discutir, el por qué resuelven sus conflictos de esa manera y saber cuáles son las consecuencias o resultados que obtienen. Constituyendo la síntesis de la lista, el diagnóstico del grupo.

- Otra manera, es que cada adolescente o joven represente en un dibujo cómo enfrenta los conflictos en su casa, con sus compañeras o compañeros, con las personas adultas, etc. Los dibujos se pegan en la pared del salón y se discuten las consecuencias de las formas que utilizadas para enfrentar los conflictos. Posteriormente, el maestro o el orientador explicará los objetivos del programa, en qué momentos se desarrollará y la secuencia que tendrán las actividades durante la jornada escolar.

Al compartir los tipos de violencia que viven los adolescentes, se pretende mostrar que de una u otra forma la violencia es parte de la vida cotidiana y que todos en menor o mayor medida llegamos a generar también violencia.

Momentos de aplicación del programa educativo.

Antes de la sesión

- A. Para la planeación de las sesiones, la pareja de promotoras y promotores deben preparar:
 - La síntesis de las reflexiones y aprendizajes de la sesión anterior o de cada unidad temática.
 - El objetivo de la sesión de ese día.
 - La competencia y la actividad que se desarrollará en esa sesión.
- B. Registrar la asistencia de las y los participantes. Anotando el nombre de quienes asisten a la primera sesión, fecha de ese día y de los siguientes en los que se realicen las actividades, se sugiere que para grupos mayores de 35 personas, recomiendan dividirlo en dos.

Las sesiones se estructuran de la siguiente manera:

Definición de la competencia que se abordará

Al inicio se explica la temática y se presentan ejemplos para precisar y clarificar el concepto referente a la competencia que se trabajará en esa sesión.

Se puede observar el desarrollo de la competencia cuando los participantes al desarrollar una competencia son capaces de cambiar su forma de pensar, sentir, ser, trabajar, vivir, etc., esto al término de la sesión y durante el proceso que se vive en este programa, en torno a distintas situaciones de su vida cotidiana.

La actividad

El programa tiene actividades específicas que ejemplifican diversas situaciones relacionadas con la competencia que se pretende desarrollar, se trabaja de manera grupal con el fin de vivenciar diversas situaciones relacionadas con la competencia específica de cada sesión.

No obstante, resulta importante mencionar que las actividades propuestas se deben adaptar a las características del grupo, por lo que se pueden idear otras actividades en caso de ser necesario, con el propósito de que el programa no se torne rígido y aburrido. Cabe señalar, que aún cuando las actividades se modifiquen se debe respetar el propósito de las unidades y las sesiones temáticas.

- *Nombre de la actividad.* Título que se le asigna a cada una de las actividades de los programas.
- *Lo que se pretende con esa actividad.* Es decir, el propósito de cada actividad, el cual debe quedar claro tanto para los promotores como para los participantes, con el fin de evaluar al término de la misma su efectividad y pertinencia de acuerdo con el desarrollo de la competencia.
- *Duración.* Tiempo requerido para realizar la actividad.
- *Material.* Todo el necesario para llevar a cabo la actividad.

- *Inicio.* Punto que se incluye en algunas de las actividades de los programas y cuyo objetivo es recuperar los aprendizajes y las reflexiones de la sesión anterior.
- *Desarrollo de la actividad.* Indica cómo se realiza la actividad. Para lo cual es necesario, no interrumpir ni dejar aspectos pendientes del proceso ni de la dinámica del grupo.
- *Para reflexionar.* A través de algunas preguntas que la promotora plantee al grupo para analizar cómo se sintieron, qué dificultades encontraron y qué aspectos significativos pueden recuperar de la actividad.
- *Recuerda que:* Se vincula con la competencia que se trabaja durante la sesión. En este punto es importante tener presente los elementos que apoyan la conducción de la sesión y la dinámica grupal.

Lo que podemos hacer para fortalecer esta competencia:

Por medio de preguntas el promotor debe comunicar y reflexionar con los participantes para que aplique lo aprendido en su vida cotidiana. Es relevante enfatizar, que no basta realizar una actividad para desarrollar cualquier competencia, ya que éstas no son conocimientos que se adquieren de una vez y para siempre, sino que es necesario que los participantes del grupo, busquen los momentos y las situaciones adecuadas para seguir reforzando el desarrollo de las competencias, creando así aprendizajes significativos relacionados con la resolución no violenta de los conflictos.

¿Cómo se relaciona esta competencia con la resolución de conflictos?

Al finalizar cada unidad temática, sugieren algunas propuestas para vincular la competencia que se trabajó durante la sesión con los conflictos expresados por el grupo de manera inicial, con esto se pretende que los participantes sigan descu-

briendo nuevas formas de pensar, ser y convivir en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

Después de la sesión

Al finalizar cada sesión y cada unidad, se recomienda registrar las observaciones realizadas durante el proceso, para lo cual se propone que en hojas grandes de papel, se escriban tres preguntas que deben responder los participantes, las cuales son:

- ¿Qué aprendimos este día?
- ¿Cómo podemos aplicar lo aprendido en nuestra vida diaria?
- ¿A qué nos comprometemos para cambiar actitudes, conductas, formas de ser, etcétera?

3.6 Modelo integrado de mejora de la convivencia

Torrego y colaboradores (2007), crean el “*Modelo integrado de mejora de la convivencia*” que nació como un Programa de Mediación de Conflictos entre los años 1998 y 1999, dicho programa fue evaluado y se rescataron las experiencias más relevantes para enriquecer el contenido y enfoque para dar paso a un modelo integrado de mejora de la convivencia. El modelo interviene el contexto escolar, el currículo y la organización escolar. Las características principales de esta propuesta son: la creación de nuevas estructuras organizativas; la inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos; el replantear los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas de convivencia; revisar el marco curricular y organizativo de la escuela para potenciar su carácter inclusivo y democrático; y, la mayor implicación de las administraciones locales en la vida escolar.

El objetivo de este modelo es la promoción de la convivencia, por lo que se trabaja en dos planos: el del conflicto y su transformación y el de la potenciación de las relaciones personales positivas.

La propuesta de Torrego es lograr “la revinculación”, que implica “favorecer una vinculación efectiva de los alumnos con la escuela, todo ello con la seguridad de que una persona que se vincula a algo o a alguien tiende a no dañarlo”, y esto es algo que los agresores no hacen con la víctima, porque desde la desvinculación que hay entre ellos, el que agrede daña al alumno que elige como víctima (op. cit., 2007, p. 14).

En lo referente al conflicto este modelo de intervención plantea que la convivencia pacífica que se ha de promover en el contexto escolar es aquella que reconozca la existencia del conflicto y, por tanto, su mejor expresión será el resultado de abordarlo adecuadamente. Los conflictos son descritos como “algo natural que no tiene necesariamente que desembocar en una respuesta violenta”, así el conflicto puede resolverse pacíficamente sin que se haga presente la violencia y cuando se hace presente esta última es labor de la escuela establecer mecanismos para reconducirlos y transformarlos desde una óptica de paz y justicia, en donde éstas son entendidas como “el resultado de un procesos activo y comprometido con el respeto a la dignidad de las personas y la restauración de la justicia a la hora de resolver los conflictos” (Torrego y cols. 2007, p. p. 19- 20).

El modelo promueve la creación de una nueva estructura al servicio de la promoción de la convivencia en la escuela que asuma las tareas de mediación, puede ser llamada: *equipo de mediación y tratamiento de conflictos* o *departamento de mejora de la convivencia*. La importancia de esta estructura es su legitimización en el contexto escolar y la función de mediar en conflictos, que coordine las iniciativas que apoyen la mejora de la convivencia, como son la elaboración democrática de las normas en la escuela y la introducción de un marco protector centrado en la mejora de los procesos organizativos y de desarrollo curricular de la escuela.

Las aportaciones y propuestas del Proyecto de *Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo integrado* son:

1. Ampliación del potencial de intervención del equipo de mediación hasta convertirse en un equipo polivalente que se ha denominado “equipo de mediación y

tratamiento de conflictos” que se ha dedicado a la promoción de la convivencia de la escuela, por medio del desarrollo de un conjunto de funciones más amplias y diversas: creación de una red de alumnos-ayudantes; apoyo a la acción tutorial en aspectos relativos a las normas de convivencia; dinamización de círculos de convivencia; de la junta de delegados de la escuela; realización de estudios y encuestas sobre temas relativos a la situación de la convivencia de las escuelas (estudio de situaciones de acoso y maltrato entre iguales en la escuela); evaluación de programas de mejora de la convivencia; formación de nuevos alumnos mediadores y ayudantes; evaluación del clima de convivencia de la escuela; colaboración en la escuela de madres y padres del centro; organización de una red de profesores coordinadores/observadores de la convivencia por niveles; gestión de campañas orientadas a la mejora de la convivencia.

2. Dotar de una mayor presencia y centralidad este tipo de estructuras en la organización escolar, con la finalidad de evitar el carácter marginal con el que pueden surgir. Esto implica realizar un esfuerzo por articular dentro del centro la existencia de una nueva estructura dedicada a la promoción de la convivencia y el tratamiento de conflictos desde una perspectiva pacífica. Un buen modo de ubicar esta estructura supone conectarla con otras estructuras organizativas que hasta este momento se estaban dedicando a la gestión de la convivencia. Por lo tanto puede colaborar en las tareas de gestión de la convivencia con el equipo directivo, y de modo más específico con la jefatura de estudios, aportando su potencial transformador de los conflictos desde un espacio diferente, imparcial y no investido de autoridad. Establece una relación de colaboración con la comisión de convivencia del consejo escolar, a la que sirve de herramienta especializada en relación con la promoción de la convivencia y la resolución de conflictos a través del diálogo. Mantiene una conexión permanente con el departamento o equipo de orientación debido a que este desarrolla su tarea en un espacio institucional muy relevante en el centro, y desde este lugar es habitual coordinar y apoyar el ámbito de la acción tutorial del centro, debido a que los tutores han de estar muy atentos al clima afectivo y emocional de los grupos, y en el caso de que se produzcan conflictos, podrán derivar los casos

para su estudio e intervención al equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

3. Articular una respuesta de esta magnitud exigirá también que esta nueva estructura se encuentre legitimada a través de la incorporación de su funcionamiento en los documentos institucionales de la escuela que hacen referencia a la convivencia; éste es el caso de la inserción de su sentido y funciones en el reglamento del régimen interior de la escuela (RRI) e igualmente el recoger su actividad en el plan de convivencia de la escuela que debería incorporarse al proyecto educativo del centro.
4. Está implícita en la propuesta un intento de promover la colaboración en la resolución de conflictos. Esta nueva unidad organizativa incorpora a miembros pertenecientes a distintos sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres y madres. Por lo tanto, se hace imprescindible una coordinación y participación de estos mismos colectivos: claustro, asociación de madres y padres y junta de delegados que, en la mayoría de las escuelas, carece de competencias en este aspecto.
5. Es importante que el equipo de mediación y tratamiento de conflictos realice un esfuerzo tanto en la dirección de mantener su funcionamiento como en diseñar estrategias de difusión en información: elaboración de folletos explicativos, carteles y trípticos; información en tutorías, información al claustro y a la comisión de coordinación pedagógica; incorporación del funcionamiento de mediación y tratamiento de conflictos el reglamento de régimen interior; inserción de información sobre su funcionamiento en la agenda escolar; información en las reuniones con madres y padres y junta de delegados de alumnos; utilización de canales de comunicación con el equipo, como el buzón de sugerencias.
6. Entre los grandes retos que resaltan en las conclusiones de la investigación evaluativa, se insiste especialmente en el necesario carácter colaborativo en la resolución de conflictos. Por esta razón se observa la necesidad de aumentar el número de personal no docente y de familiares de alumnos que formen parte

del equipo de mediación. Este equipo es consciente de que una respuesta adecuada a una cuestión tan compleja, como es la que afecta la convivencia exige un abordaje cooperativo que incorpore las reflexiones y propuestas de los distintos protagonistas: padres, profesores y alumnos. Se trata de que cada uno, desde sus posiciones y percepciones, trate de construir un proyecto común que favorezca la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

7. Otra de las aportaciones de la evaluación fue poder aprovechar la experiencia de las escuelas pioneras en el proyecto a modo de ejemplo de buenas prácticas de mejora de la convivencia. El inicio del proyecto en otras escuelas se facilita en la medida que se cuenta con el respaldo y la ejemplificación de esas buenas prácticas.

3.7 Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar

Uranga (2007), del Centro de Investigación por la Paz Gernika (Gogoratuz), es la autora del programa "*Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*". Este modelo de resolución de conflictos se enmarca dentro de una Pedagogía de paz positiva (Pedagogía pacífica), cuyos principios se encaminan a eliminar los factores de violencia de la educación y a fomentar el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, solución de problemas, afirmación, establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, apertura y empatía, comprensión y manejo de agresividad y de la violencia, promoción de modos de confrontación no violentos, la resolución de un conflicto debe residir esencialmente en partes directamente involucradas en el mismo. Se transmite por medio de cursos sobre tratamiento de conflictos dirigido a docentes y alumnos. Se busca evitar métodos disciplinarios arbitrarios, ya que este tipo de procedimientos consigue que el comportamiento no se repita por miedo a las represalias, lo que deja de lado el proceso de comprensión y de interiorización de lo sucedido y de sus consecuencias a nivel individual y grupal.

Se promueve la tarea de ofrecer otros modelos y crear las oportunidades para poder ponerlas en práctica en la vida diaria y aprender de la experiencia propia, ya que especialmente los medios visuales de manera directa o indirecta enaltecen las virtudes de la violencia en donde nos muestran modelos de comportamiento ante el conflicto que se caracteriza por la rapidez y la contundencia.

Los fundamentos teóricos de este programa son:

Negociación y mediación

Se parte de la idea que los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales en donde se adquieren nuevas capacidades cognitivas propias de este estadio. Retoman a Alan J. Markwood (1988), para relacionar estas nuevas capacidades con la negociación de acuerdo con las siguientes premisas:

- El estudio de la práctica de la negociación es una forma de estimular el desarrollo cognitivo. Si una persona responde al conflicto imponiéndose o huyendo, cabe poco estímulo cognitivo. Si el mismo conflicto se mira como una oportunidad para un proceso de búsqueda conjunta de soluciones y de negociación, se convierte en una interacción que estimula la reflexión.
- Un adolescente empieza a comprender la complejidad de los hechos y puede explorar un conflicto en lugar de apresurarse a obtener una conclusión como ocurre en los primeros años.
- También el desarrollo moral requiere ser estimulado. Cuando utilizamos la técnica de negociación o de mediación en la escuela se activa y se expande el razonamiento moral y estimulamos el paso de un estadio moral egocéntrico a consideraciones éticas grupales.
- Cada adolescente necesita equilibrar un creciente sentimiento de identidad personal con la cooperación necesaria para ser aceptado como parte del grupo. Esta creciente individualidad se expresa en gustos y deseos cada vez más personales, choca con las normas y la autoridad que encuentra tanto en la es-

cuela como en la casa. En este contexto todo adolescente debería tener acceso a entrenarse en habilidades para el conflicto, en negociación y mediación. De otro modo sus alternativas quedan reducidas a una resignación pasiva o a un enfrentamiento desafiante (en Casamayor 2007, pp. 147-148).

Negociación colaborativa

En este tipo de negociación ambas partes buscan juntas una solución que satisfaga lo más posible a cada una de ellas.

Primer paso. Consiste en explorar conjuntamente las preocupaciones y aspiraciones de cada parte. Si el conflicto se resuelve debido a la mejora de comunicación y la corrección del malentendido, se entiende que se queda en este estadio, de lo contrario se da pie al siguiente paso.

Segundo paso. Cada parte intenta identificar y crear los modos en que los intereses de cada parte pueden satisfacerse con un coste mínimo o nulo para la otra parte. En este nivel se requiere la distinción entre los términos de posiciones e intereses. Por *posición* se entiende aquello que cada parte reclama en una situación de conflicto; por otro lado *interés* es la preocupación o deseo que subyace a esa petición. Ésta se considera positiva cuando las partes mantienen una relación continuada y desean que siga así.

Negociación competitiva

Esta negociación busca conseguir la máxima ganancia para una persona a cualquier precio para la otra. La estrategia básica de un negociador competitivo es defender su propia posición, en donde parte de las estrategias consiste en que las demandas iniciales exceden ampliamente las expectativas reales del negociador.

El enfoque de esta negociación es más simple y más práctico en situaciones en las que un proceso colaborativo no es posible ya sea por límites de tiempo, o bien, por falta de interés de una o ambas partes.

El problema de este tipo de negociación es que tiende a provocar una respuesta y una escalada del conflicto más que su resolución. Además puede aumentar la molestia existente entre las partes y el costo de esta molestia acumulada puede sobrepasar en mucho el beneficio obtenido con una pequeña transacción. Por ello resaltan la importancia de cuál es la *Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado* (MAAN) de cada parte.

Mediación

Este proceso es una extensión de la negociación. Aquí se introduce la figura del mediador o equipo mediador quien representa una tercera parte neutral que facilita el proceso de negociación, deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución. Algunas de las ventajas del mediador es que neutraliza en gran medida los comportamientos agresivos, es testigo de los compromisos y ayuda a evaluar si se cumplen o no, si el testigo es neutral, normalmente tendrá mayor credibilidad que la parte en conflicto. Es símbolo de la defensa del interés del grupo por resolver los conflictos de una forma que haga perdurables las relaciones y no perturben la armonía en conjunto, es portador de atributos que las partes en conflicto asumen cuando no son presa de la molestia: no despreciar, escuchar, dialogar, intentar buscar soluciones.

Para esta propuesta de mediación se basan en el esquema de mediación de Jonh Paul Lederach (1994), que se desarrolla de acuerdo a las siguientes fases:

Entrada

Para esta fase da respuesta a dos preguntas, la primera es ¿Quién? y la segunda ¿Cómo? Para dar respuesta a la primera interrogante se explica que para esta propuesta se considera que es importante que el equipo mediador no esté directamente involucrado en el conflicto, ya que esto haría que tuviera un implicación emocional hacia el asunto. También es relevante que conozca los tipos de conflictos, el mundo y el tipo de vivencias de las partes en conflicto, lo que de esta manera se traduce en el equilibrio de la neutralidad y la confianza. Es importante que el

equipo de mediación decida cuáles son las personas más indicadas para mediar el conflicto en cuestión.

Respecto a la segunda interrogante ¿Cómo llegan los casos al equipo de mediación y cómo abordarlos? Los casos llegan de maneras diversas, lo rescatable es que cuando las partes han decidido participar en el proceso de mediación, debe buscarse un lugar en donde las partes perciben un espacio como libre de poder en el que la interacción debe ser a nivel personal. Así el docente se quita la camiseta de autoridad para dialogar con el alumno, de persona a persona con opiniones, preocupaciones, necesidades y aspiraciones personales igualmente respetables. Se indica que no es recomendable mediar el conflicto en el mismo lugar en que se ha producido y esto tiene un fundamento psicológico, ya que el cambio de escenario también genera un distanciamiento emocional.

El mediador debe estar atento respecto a si es necesario mediar en el mismo momento del conflicto o bien, dejar pasar un tiempo que calme las emociones y permita ver, a cada parte, con más serenidad lo sucedido.

También es importante si se trabaja con ambas partes reunidas o por separado; esto dependerá de la disposición a dialogar en las partes, si no la hay el proceso mediador o los mediadores van de un lado a otro sin que se vean las partes hasta el final del proceso. Esto puede ser muy importante si el mediador crea empatía y va transmitiendo mensajes que no quieran escuchar de la otra parte. El mediador o mediadores es facilitador del proceso de encuentro tanto a nivel físico, emocional y mental.

Cuéntame

En esta fase cada una de la partes expone su perspectiva y expresa sus sentimientos. La labor del mediador es: crear el ambiente para que las personas puedan profundizar sobre su perspectiva; controlar el intercambio de mensajes de las partes; escuchar atentamente cuáles son las preocupaciones y sentimientos de cada uno; dejarles el tiempo suficiente para que se expresen en presencia de la

otra parte; estar atentos al contenido y la relación del mismo, es decir ante un conflicto el mediador debe de encontrar cuál es la relación que subyace al hecho.

Situarnos

En esta fase se debe identificar en qué consiste el conflicto a partir de la confusión. En este punto se buscan puntos en común, que deben ser tratados primero, así como aquellos temas fáciles para crear confianza en el proceso y mantener el interés de ambas partes.

Ambas partes deben escuchar y ver claramente cuál es la versión del otro, con el propósito de encontrar soluciones, lo relevante es concretar cuáles son los puntos que pueden desbloquear el conflicto para avanzar hacia un entendimiento y acuerdo.

En cuanto al lenguaje es importante pasar del “yo/tú” a “nosotros”, de “tú eres el problema” a “compartimos un problema”.

Arreglar

La solución está en las manos de las personas en conflicto.

El equipo mediador no emite juicios, facilita el proceso de clarificar en qué consiste el problema y en buscar vías de solución.

Si el problema principal se da en la relación hay que buscar puntos de entendimiento, por lo que se deja mucho espacio para que se desahoguen, pero si es de contenido conviene negociar sobre puntos concretos.

Se realiza una lluvia de ideas acerca de las diferentes maneras de solucionar el problema que ambas partes propongan, en donde es importante que quede claro qué le pide una parte a la otra, así como qué está dispuesta a hacer cada parte y de cada una de estas ideas se construye un acuerdo.

Acuerdo

De los compromisos conseguidos de cada una de las partes implicadas construimos un acuerdo escrito y con las siguientes características:

- *Equilibrado.* Ambas partes se deben comprometer en algún aspecto de manera equilibrada que no necesariamente debe ser de manera simétrica.
- *Realista.* El equipo mediador debe promover la reflexión sobre acuerdos realistas así como la posibilidad de cumplirlos, con el fin de evitar acuerdos sin sentido.
- *Específico y claro.* Es conveniente que se logren ambas características.
- *Escrito en un lenguaje neutral.* En donde no se haga juicios de ninguna de las personas involucradas.

También se debe contemplar las consecuencias que tendrá el incumplimiento de acuerdos por alguna de las personas inmersas, así como si es necesario evaluar el proceso posteriormente, pero se acote que si el conflicto tiene muchos puntos y su cumplimiento no es fácil, es recomendable volver a reunirse una o varias veces hasta que el problema quede resuelto y la solución sea sostenible.

Se promueve bajo este programa una serie de habilidades para la mediación que apoyan la aproximación a cualquier conflicto, las cuales son: escucha activa; paciencia; hablar en “yo”(el mediador debe promover que las personas en conflicto a que hablen de lo que piensan y sienten en lugar de acusar a la otra persona); creatividad (en la medida que se baja la guardia de la racionalidad y permitimos que surja todo tipo de ideas el canal de la creatividad se abre para ofrecer soluciones); replantear asuntos (de tal manera que se deje más espacio de acuerdos).

Se tienen las siguientes consideraciones:

- Los mediadores son del mismo nivel que las personas en disputa: entre alumnos median alumnos, entre profesorado y alumnado media un profesor y un alumno.
- La participación es absolutamente voluntaria para ambas partes.
- Las partes pueden elegir al equipo mediador y si no es así debe aceptarlo.
- Todo lo que se diga durante la sesión de mediación es absolutamente confidencial.
- La solución no la da el equipo mediador sino las personas involucradas (en Casamayor, 2007, p. p. 145- 154).

3.8 Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención

Fernández (2007), crea el programa “*Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención*” que se fundamenta en la práctica de estrategias preventivas de conflictos que involucren a la comunidad educativa, es decir, docentes, alumnado y familiares. Este programa contempla cinco apartados o ámbitos de actuación, los cuales se pueden abordar de forma total que sería un abordaje ideal, parcial o de forma aislada. Los ámbitos de actuación de este programa son: concienciación, aproximación curricular, atención individualizada, participación y organización.

Concienciación, el primer paso es expresar que “tenemos problemas”, el segundo es “tenemos que abordarlos”, y un tercero “la convivencia es una tarea común”. Dicho proceso de comprensión, exige asimilar que los problemas de aula, suponen una responsabilidad compartida que empiezan por el profesor que los tiene y

continúa con el apoyo de los demás, este nivel es denominado por Fernández, como “pensar juntos”, teniendo dos propuestas claras de acción, las cuales son:

- I. Recogida objetiva de datos, registro de incidentes, inventario de dónde hay que intervenir.
- II. Propuesta de creación de normas de forma compartida. Creación de un “ethos” de responsabilidad común para favorecer el clima escolar positivo.

Aproximación curricular, este ámbito supone incluir de forma intencionada dentro del proyecto curricular y programaciones de áreas los temas relacionados con el desarrollo socio-personal. Esto es, explicitar el “currículum oculto” como objetivo educativo. Teniendo la tutoría y los procedimientos, un papel importante en clase. No obstante, los contenidos específicos de esta temática suponen de igual forma un reto para el profesorado. En este sentido, la cognición y emoción son elementos esenciales para aprender en el aula.

Atención individualizada, a pesar del buen hacer de los profesores y de las buenas relaciones que se creen dentro de un aula, siempre habrá una serie de alumnos que necesitarán atención individualizada. Al respecto, la atención se centra en el aspecto académico de recuperación de contenidos atrasados, proporcionado clases de apoyo para el fracaso escolar, ya que apenas existen tratamientos en habilidades sociales a alumnos desfavorecidos, y no es frecuente el tratamiento con psicoterapeutas para alumnos con problemas de conducta grave.

Se considera que mediante la socialización en grupo y la aplicación de medidas sancionadoras en casos de indisciplina, además de atención cuidadosa por parte del profesorado a los alumnos con necesidades y conductas desajustadas, se han de resarcir las dificultades de adaptación social de ciertos niños y niñas. No obstante, no siempre es el caso, ya que cada vez se observa con más claridad la necesidad de tratamientos individuales a cargo de psicólogos/ terapeutas que ayuden y guíen a los alumnos con graves dificultades de comportamiento en el medio escolar.

De igual forma se contempla que habrá de entender los problemas en un gran número de casos de alumnos muy disruptivos, agresivos o antisociales tienen un marcado carácter familiar. Por lo que las medidas de atención individualizada habrán de pasar a los agentes sociales. Asimismo, los asistentes sociales y educadores de calle pueden complementar como una labor educativa de los profesores para atender las necesidades sociales y familiares de los alumnos, con el propósito de darles respuesta a sus problemas. Sin embargo, la escuela no debe, ni puede suplir esas necesidades.

Participación, aquí se explica cómo las acciones del aula no son las únicas actividades que se dan en un centro escolar; por lo que la comunidad educativa debe encontrar momentos, excusas y cauces para poder estar “conviviendo”. Tales momentos, se verán favorecidos con la creación de actividades de cooperación, de participación, haciendo protagonistas y responsables del proceso, particularmente a los alumnos. Con lo anterior, se crea un sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social. De igual forma, los sistemas de participación pueden incidir en la institucionalización de actos “actos prosociales”, de ayuda y bienestar de unos con otros, sin caer en amiguismo. Asimismo, la promoción de los actos de voluntariado, su valoración y *status* dentro de la escuela pueden mejorar considerablemente la calidad de vida diaria de una escuela. De la misma forma que los festejos, o actividades extraescolares.

Organización, los aspectos antes referidos no se pueden dar plenamente si no existe una organización escolar que vertebre y admita que se den cambios, se favorezcan momentos de encuentro, se impulse una revisión de los modos de proceder, etc. Al respecto, la actitud de los directivos, el diseño de horarios y los lugares para llevar a cabo las experiencias son los medios esenciales para poder comenzar a abordar de manera conjunta los problemas de convivencia. También existen aspectos generales de organización, de enorme importancia, como *ratio* de alumnos, dimensiones de la escuela, diseño arquitectónico, etc.

El progreso de los ámbitos citados, se puede resumir como querer hacer, saber hacer y poder tener las condiciones para hacer. No obstante, abordar todos los ámbitos en su integridad resulta difícil, se puede generar una actitud al tratamiento del conflicto desde la prevención y de forma conjunta. Asimismo, los resultados estarán en constante revisión y cambio, ya que son parte de un proceso, pues como señala Fernández, nada es inmutable, ni siquiera las normas. En sentido, se tienen que cuidar el proceso de trabajo, particularmente la puesta en común, valorando las aportaciones y valía de todos los miembros de la comunidad.

Finalmente, se refiere un clima positivo y con bajo índice de problemas de disciplina no resultará de una actuación limitada en un solo ámbito de actuación, sino que tras un proceso de años donde se aborden los conflictos escolares desde una dimensión multicausal y con diferentes intervenciones, las probabilidades de una mejora del clima relacional aumenta sustancialmente. Por lo que en el modelo presentado, observan la necesidad de abordar simultáneamente el currículum y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro de la escuela (Fernández, 2007, pp. 79-83).

3.9 Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

Ortega (2005), en su artículo en red, resume los componentes principales del "**Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar**" (SAVE, 1997), que se centra en la prevención de la violencia y que se aplicó en primaria y secundaria. El trabajo se puso en marcha desde una perspectiva ecológica, global y comunitaria, donde se buscaba implicar a todos los miembros de la comunidad educativa desde los alumnos hasta el personal administrativo.

Este proyecto centró su atención en el principio pedagógico de aprender a vivir con los otros. La finalidad del programa es ayudar a los escolares a construirse una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto comunes y la convivencia es la acción de vivir comúnmente juntos, que además implica matices más o menos pro-sociales para lograr una buena práctica escolar, para lo que recuperan el

significado desde este término desde el contexto del habla popular, el socio- jurídico y el psico-educativo.

Los objetivos de este programa se encaminaron a:

- Prevenir la violencia interpersonal y el acoso entre escolares y a mejorar el clima de relaciones interpersonales en las escuelas a partir de un modelo global e integrado de la convivencia.

Principios teóricos:

- Plano de enseñanza- aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales. Una concepción *ecológica*, en donde las innovaciones no fueron más allá de lo que cada escuela y equipo docente decidía y, *sistémica*, se incluyó el trabajo innovador en cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales: docentes entre sí, alumnado, alumnado-docente, escuela, familia, barrio.
- Se partió de la premisa de que el aprendizaje es un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones en la que se distinguen microsistemas concretos articulados entre sí.

Se planearon líneas de trabajo para cubrir todos los factores de incidencia en el problema de los malos tratos, las cuales se ejecutaron de manera simultánea, con el fin de ir sensibilizando e informando a los escolares, los docentes, las familias y la sociedad en general.

Línea 1 o de sensibilización: a través de folletos, pegatinas, trípticos y pequeños cuadernos informativos dirigidos al alumnado, docentes, familias y sociedad en general, en donde se les informa en un lenguaje sencillo y claro sobre los riesgos de la violencia escolar, la necesidad de luchar contra ella y la mejor forma de hacerlo.

Línea 2 o de la atención directa a víctimas del maltrato: el teléfono amigo. Se realizaba a través de un número telefónico gratuito en donde psicólogos especializa-

dos daban respuesta inmediata a cualquier alumno, docente o familiar que hacía uso de este servicio.

Línea 3 o de la formación del profesorado: se impartieron seminarios sobre cómo prevenir la violencia a partir de la mejora de la convivencia escolar; en algunas ocasiones los seminarios, cursos y talleres dieron lugar a pequeños proyectos de investigación e innovación educativa de la escuela que resultaban en una formación permanente de los docentes.

Línea 4 o de la producción de materiales curriculares: Se distribuyó el paquete curricular que se titula “Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”, en el que se busca que a partir de la mejora de la convivencia se prevenga la violencia.

Línea 5 o de la investigación, la cual fue la primera línea en donde se recopilaron datos del nivel de violencia escolar en escuelas de Andalucía: Con esos datos se establecieron las prioridades de las que se desprendieron las cuatro líneas anteriores.

Ortega (2005), señala ventajas que este programa obtuvo:

- Puso en práctica un modelo ecológico que abordó la violencia escolar por vías directas e indirectas, de tal modo que se elevó el nivel de sensibilidad de la cultura escolar hacia la convivencia.
- La Consejería de Educación y Ciencia por medio de una de las direcciones a su cargo sin dar por terminado el ANDAVE, se estableció una nueva y más amplia propuesta titulada *Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No violencia*.

3.10 Investigación evaluativa sobre el Programa de Mediación de Conflictos en Centros Escolares

Torrego y Galán (2008), en su artículo denominado “*Investigación evaluativa sobre el Programa de Mediación de Conflictos en Centros Escolares*”, que se basa en el Informe de Investigación Evaluativa del Proyecto de Mediación de Conflictos en

Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid, aportan los principales resultados obtenidos de la evaluación del programa de implantación de equipos de mediación en 24 centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), durante un periodo de 4 años.

El tipo de investigación realizada fue una investigación evaluativa, que fue definida como «la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias» (Alvira, 1985, p. 129).

La metodología utilizada fue una combinación de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos de recogida y análisis de información.

El objetivo general del estudio se dirige a generar conocimiento sobre la comprensión del funcionamiento y desarrollo del proyecto de Mediación de conflictos en instituciones educativas en los 24 centros educativos que se han incorporado al mismo durante los cuatro años transcurridos entre 1998 y 2002. El programa que se evalúa es el denominado “Modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia”.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información fueron los siguientes: documentos del centro, entrevistas semiestructuradas a informantes clave y sesiones de discusión. Aunque se pretendió una recogida de información para todos los centros donde se había desarrollado el proyecto de Mediación de conflictos, no fue posible realizarla en todos debido al carácter voluntario con la que fue solicitada.

La población objeto de estudio fue compuesta por los 29 centros acogidos al Proyecto de Mediación de Conflictos en los centros educativos durante el período 1998-2002 en la Comunidad de Madrid. De todos ellos, 24 centros aceptaron participar en la investigación evaluativa sobre el proyecto, los cuales conforman la muestra de estudio. Estos 24 centros suman un total de 1,776 profesores y 18,417 alumnos.

Prácticamente la totalidad son centros públicos (23 centros) y únicamente uno es concertado.

En cuanto al cargo de los profesores que han respondido, tres cuartas partes de ellos (75,1%) han sido contestados por una o varias personas del equipo directivo y del equipo de orientación (directores, jefes de estudio y orientadores). En cinco casos ha sido la persona coordinadora del equipo de mediación o profesores participantes en él y únicamente en un caso ha respondido una tutora. La gran mayoría de los centros participantes en el proyecto (22 de los 24), son Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), lo cual representa el 92% del total.

Únicamente dos centros (8% de la muestra) son colegios de Educación Primaria, que imparten Educación Infantil y Primaria.

Los fundamentos teóricos principales del modelo que se evaluó son:

1. La mediación como «un método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona neutral, el mediador».
2. La solución es construida y negociada por las partes. Es necesario que todas las partes implicadas obtengan un beneficio, permitiendo la continuidad de las relaciones y evitando así la postura antagónica de ganador-perdedor.
3. La resolución del conflicto se realiza bajo el auspicio del centro, que se responsabiliza de favorecer la comunicación directa entre las partes, poniendo en marcha una estructura o programa de mediación.
4. El planteamiento educativo que subyace y justifica este modelo de actuación es que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo tradicional. Esta misma situación permitirá que se origine un cambio en la conducta de las personas implicadas, posibilitando a su vez un efecto de disuasión a terceros.

Los *objetivos* del programa de mediación de conflictos no sólo son prevenir la violencia, sino también que los miembros de la comunidad educativa aprendan estrategias para la resolución pacífica de los conflictos. Los autores del artículo destacan los siguientes:

- ✓ Comprender el papel del conflicto en la vida de las personas.
- ✓ Practicar modelos colaborativos de resolución de conflictos.
- ✓ Favorecer el conocimiento de la mediación como estrategia particular de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- ✓ Instaurar la mediación como programa de resolución de conflictos de convivencia en los centros acogidos al proyecto.

El Programa de inserción de la Mediación en la Comunidad de Madrid se articuló a través de un conjunto de cuatro fases (Torrego y Funes, 2000) que son:

Fase 1ª: *Creación de condiciones*

El proyecto de mediación se pone en marcha desde el Programa de Orientación Psicopedagógica (actualmente denominado Departamento de Orientación Escolar) del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado (CRIF) «Las Aca-cias» de la Comunidad de Madrid (CAM). Para garantizar la viabilidad y compromiso con el proyecto, se organizó un seminario al que asistieron los futuros coordinadores o dinamizadores del proyecto en cada centro. Se abordaron aspectos relacionados con su implantación desde una perspectiva de mejora. Una vez completada la primera fase del seminario, los orientadores y los equipos directivos u otros profesionales participantes del seminario, llevaron la propuesta a los centros con la finalidad de hacer la difusión del proyecto y de organizar el entrenamiento de los futuros mediadores.

Fase 2º: Formación

Consistió en impartir la formación en los centros a todas aquellas personas interesadas en convertirse en «mediadores». Se organizó un curso intensivo de 20 horas dirigido a los profesores y a la comunidad educativa en general. En el curso se trataron contenidos relativos al análisis del conflicto, favoreciendo un entrenamiento en las habilidades de comunicación necesarias para realizar el proceso de mediación y dedicando atención a la implantación del proyecto en cada centro.

Fase 3º: Organización y puesta en marcha del servicio de mediación

Consiste en la puesta en marcha de un «Equipo de Mediación» según las especiales características de cada centro. Las tareas fundamentales de esta fase son: definición de funciones del equipo, elaboración del material para uso del equipo de mediación, organización de las sesiones de coordinación, diseño del plan de formación y entrenamiento permanente de los miembros del equipo, desarrollo de un plan de difusión de la mediación en el centro e inserción del equipo de mediación en el organigrama del centro.

4ª fase: Profundización en la mediación

Consiste en una iniciativa formativa dirigida a algunos miembros de los equipos de mediación de cada centro, de tal manera que el proyecto cuente con una estructura permanente de apoyo que mantenga la conexión entre todos los centros que se han incorporado al proyecto. Esta iniciativa se complementa con unas Jornadas de Encuentro de Equipos de Mediación, que se organizan anualmente desde el Departamento de Orientación Escolar del CRIF «Las Acacias» de la Consejería de Educación de la CAM.

Las conclusiones que se llegaron a partir de los resultados obtenidos de la investigación son los siguientes, en palabras de los propios autores del artículo:

- El 71% de los centros investigados estiman que el modelo de mediación es una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos.

- Los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente, que va más allá mediación de conflictos porque ejercen tareas orientadas al desarrollo y mejora de la convivencia en el centro.
- De los 24 centros de la muestra, 10 tienen equipo de mediación activo; entre los que no tienen equipo, 7 tienen intención de crearlo, –5 quieren hacerlo en el presente curso, otro en el medio plazo y otro cuando reciba nueva formación–. Por tanto, casi el 71% de los centros valoran positivamente la experiencia de la mediación.
- La gran mayoría de los centros ha recibido formación posterior sobre el mismo tema, lo que significa que valoran la mediación como un elemento importante y dedican más tiempo y energía a seguir formándose.
- Los equipos de mediación están mayoritariamente formados por profesores y alumnos, lo cual permite afirmar que una de las novedades del planteamiento consiste en que los equipos no están formados solamente por miembros de uno de los colectivos de la Comunidad Educativa (ya sean sólo profesores o alumnos de un centro).
- El Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas toma fuerza cuando el coordinador del equipo es una persona muy implicada en el mismo. Parece constatarse una relación importante entre la presencia activa de un equipo estable de mediación y la relevancia que adquiere una persona que dinamiza y coordina ese equipo.
- Los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente que trasciende la mera resolución de conflictos, es decir, ejercen tareas como realizar mediaciones espontáneas, elaborar informes sobre el tema dirigidos a las distintas instancias del centro, etc., lo que contribuye a la mejora de la convivencia del centro.

- La percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro es claramente más positiva en los centros con equipo de mediación activo que en los centros sin equipo de mediación.
- La inclusión de la mediación en el Reglamento de Régimen Interior en el 60% de los centros con equipo de mediación activo señala, de nuevo, la importancia otorgada a este modelo de regulación de la convivencia.
- Parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios.
- La resolución de conflictos mediante la mediación es una de las medidas que puede contribuir a que exista un clima más ordenado en el aula, lo cual presumiblemente contribuye a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Este aspecto exige una mayor profundización y un estudio más detallado.
- Este proyecto es uno de los pocos existentes actualmente que permite que todos los sectores de la comunidad educativa –profesorado, alumnos, personal no docente, madres y padres– trabajen juntos en un proyecto común.

3.11 Propuestas educativas para la prevención y resolución de conflictos en el aula

Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003) diseñaron el programa *Propuestas educativas para la prevención y resolución de conflictos en el aula*, contenido en su obra *Conflicto en las aulas* (2003), donde hacen una propuesta pedagógica para la prevención y tratamiento de conflictos en el aula, delimitando al conflicto desde una perspectiva pedagógica, lo que conlleva poner énfasis en los modos y estrategias educativas que de alguna manera puedan contribuir a la mejora de la gestión y resolución de los conflictos y no tanto en los factores o causas que explican el conflicto. Los autores desde su formación como pedagogos les interesa dar

respuesta a los conflictos y conductas antisociales que ocurren en las escuelas, no es su prioridad sumarse a los diversos autores que tratan de ofrecer una explicación sobre el conflicto. Desde esta perspectiva el abordaje del conflicto y las conductas antisociales se resuelve en una educación para la convivencia, en el marco de la educación de actitudes y valores.

El programa de resolución de conflictos que proponen los autores fue diseñado para aplicarse con adolescentes de 13-16 años, porque en este rango de edades “[...] se sitúa el mayor porcentaje de los conflictos diarios que afectan a la convivencia escolar” y porque en esta etapa de la vida “[...] además de aprender hábitos de buen comportamiento y desarrollar habilidades y competencias para llegar a acuerdos o negociar, se es capaz de entender el sentido de la norma, de asumir la responsabilidad frente al otro, de ensanchar el campo moral más allá de los estrictos intereses personales” (Ortega y colaboradores, 2003, p. 57).

El programa se aplicó en varios centros de enseñanza secundaria de la región de Murcia, y es visto con carácter de orientador, lo que implica que debe de ser adaptado al contexto escolar, familiar y a las características propias de alumnado donde se pretenda replicar. Dicho programa contempla dos marcos de actuación que son el escolar y el familiar ya que plantean que las causas del conflicto no están sólo en la escuela sino también fuera de ella. Esta propuesta se estructura en los siguientes núcleos temáticos (Ortega y colaboradores 2003, pp. 49-51):

Aprendizaje de normas, su fundamento parte de que no hay sociedad sin normas y su cumplimiento es indispensable para vivir en ella, sin embargo no se heredan sino que se aprenden y unas ordenan las relaciones personales y otra la convivencia social.

Desarrollo de habilidades de educación, se basa en que toda sociedad de humanos no es posible sin comunicación y es necesario aprender a comunicarnos y a dialogar para resolver nuestros problemas.

Educación en la responsabilidad, plantea que vivir en sociedad involucra vivir con las diferencias, es decir, no todos pensamos igual y no adoptamos los mismos estilos de vida. Lo anterior implica que la diferencia debe enriquecernos, exige el respeto entre todos y una responsabilidad hacia los otros, nadie puede ser indiferente y menos al que convive con uno, y se debe dar cuenta de los valores para la vida en común.

Desarrollo de la autoestima, parte de que no es posible ofrecer lo que uno piensa que no posee, en otras palabras no es posible establecer relaciones positivas y convivencia en paz con los demás, si no hay una valoración positiva de nuestra persona y si no estamos en paz con nosotros mismos.

Participación en la elaboración de normas, implica que la escuela y la familia deben de ser contextos para el aprendizaje de la convivencia lo que conlleva la participación en la gestión del aula, la elaboración y cumplimiento de normas, porque el clima moral de clase, familiar y relaciones positivas entre padres e hijos influye decisivamente en el aprendizaje.

Familia y escuela, contextos interactuantes, esto propone que la familia y la escuela son parte de un contexto social y que la acción educativa en cualquiera de los dos ámbitos (familiar o escolar) puede ser insuficiente si no se incide en el contexto social.

Los núcleos temáticos anteriores trabajan con el contexto escolar como el familiar y se encuentran organizados en programa en los siguientes apartados:

1. Aprendizaje de normas
2. Desarrollo de habilidades sociales de comunicación
3. Desarrollo de la autoestima
4. Educación en la responsabilidad

Cabe a destacar que la propuesta de intervención está orientada en: reforzar en algunos alumnos las conductas o relaciones interpersonales valiosas y en posibili-

tar en otros alumnos el cambio de conductas no deseables a través del aprendizaje de normas, habilidades de comunicación y apropiación de valores. La propuesta aunque está organizada en varios aspectos se plantea como un todo articulado, además se advierte que las sesiones planteadas pueden durar más de lo estipulado porque el trabajo se puede extender por causas como la posibilidad de escuchar a todos.

Conclusiones

Las investigaciones y programas revisados que abordan la resolución de conflictos en el ámbito escolar, son variados tanto desde su enfoque teórico como metodológico, sin embargo, todos coinciden que la resolución de conflictos es parte fundamental en la construcción de un clima positivo de convivencia en las escuelas y como parte fundamental de la prevención de la violencia que puede acontecer en dicho espacio.

Los programas de resolución de conflictos se componen de varias fases que van desde la parte de sensibilización del conflicto, el abordaje del conflicto por las partes involucradas hasta la restitución de un clima positivo en el aula. Estos programas involucran a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos desde diversos momentos y enfoques, es decir, alumnos, profesores, directivos, orientadores, equipo de mediación y padres de familia son parte constitutiva de una cultura de paz positiva en la escuela donde la resolución asertiva de los conflictos es parte fundamental de dicha cultura, cada actor tiene algo que hacer en un momento determinado.

3.12 La perspectiva de los programas

La investigación "*Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo*" (Gázquez, Pérez y Carrión 2011), es un caso particular porque se utilizó sólo un cuestionario autoaplicado como instrumento de indagación que analizaba la percepción de los estudiantes acerca de la implicación de sus familias con la escuela, al mismo tiempo que se buscaba conocer la opinión de los alum-

nos que tienen sobre el clima escolar y su disposición a favorecer en la mejora de la convivencia, cabe mencionar que en esta investigación se retoma el tópico del conflicto desde la esfera de la mejora del clima escolar. Esta investigación aborda dos líneas, que en otras investigaciones no se hacen tan evidentes, como son la disposición que tienen los alumnos para la mejora del clima escolar, que seguramente juega un rol importante en los programas de convivencia porque una cosa es dar por hecho que deben participar los alumnos en la mejora del clima escolar y otra su nivel de disposición. En esta investigación los alumnos españoles fueron los que alcanzaron mayor porcentaje para colaborar en la mejora del clima escolar. La otra línea donde nos reportan resultados fue conocer quién debe encargarse de resolver los conflictos escolares, en la opinión de los alumnos, dicho resultado se centró en quien debe encargarse de la resolución de los conflictos son los docentes y los propios alumnos, es decir, se hace referencia a la intervención conjunta entre profesores y estudiantes.

El programa *“Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria”* (Moreno 2010), se elaboró bajo las premisas de que en las instituciones escolares se conjuntan diversas variables que generan conflictos, el cuestionamiento a la forma en que las instituciones escolares abordan los conflictos, ya que la mayoría de las veces lo hacen desde el terreno de una disciplina que sólo sanciona. El objetivo principal fue corregir la disciplina del alumnado por medio de la mejora de la convivencia escolar y no por medio de sanciones. En la investigación se utilizó como uno de los materiales principales una hoja de registro de conductas, que consistió en identificar la conducta que más dificultaba el clima en el aula y un carnet de puntos que permitía anotar el progreso en la erradicación de conductas que afectan el clima en el aula. En esta etapa de la metodología, el alumnado votó democráticamente las conductas que más dificultaban el desarrollo de las actividades escolares y que a partir de una escala se les asignaran una puntuación. La escala se estableció de 01 a 10 puntos, siendo el 01 la conducta que más dificultaba las actividades escolares. El seguimiento se dio en el grupo de tutorías donde se estableció por cada conducta un “reto” a alcanzar en el periodo de una quincena. Cada reto llevo al alumnado a

plantear diversas opciones para erradicar dicha conducta, siempre basados bajo el concepto de convivencia. El reto se alcanzaba cuando la conducta no se presentaba a lo largo de tres jornadas consecutivas. Si el objetivo se alcanzaba se anotaba una puntuación en el carnet de puntos y se exponía un poster que indicaba el logro alcanzado. Los carnets eran revisados continuamente por los tutores o algún profesor para llevar a cabo un seguimiento de cada alumno.

En el estudio “*Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y resolución de conflictos*” (Hernández 2008), se partió de que la enseñanza de la negociación y resolución de conflictos existe el objetivo de suministrar métodos, modelos, técnicas, estrategias y tácticas a través de teorías que se puedan llevarse a la práctica. La autora invita a utilizar diversas técnicas didácticas para tal propósito como el análisis de casos, la simulación y la construcción de mapas conceptuales, ya que estas técnicas coadyuvan en el desarrollo e identificación de habilidades y destrezas, fortalecen la identificación de opciones alternativas a los problemas que requieren soluciones creativas, fomentan la capacidad de trabajo en equipo, el respeto a los diferentes puntos de vista y la tolerancia hacia terceros.

En el caso de los programas de intervención más amplios por sus etapas y por sus alcances en la población atendida nos encontramos con varios modelos que buscan la mejora del clima escolar o la convivencia escolar, retomando la temática del conflicto como parte de un todo, es decir no se trabajan sólo actividades ligadas al conflicto, sino se aborda el conflicto como elemento de diferentes temáticas que atañen la convivencia escolar.

El programa “*Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO*” (Pérez 2007), expone una investigación con un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionaron dos grupos de alumnos, uno como grupo experimental y otro como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico de intervención y el grupo de control siguió su programa normal. La variable

dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES).

El objetivo general que se planteó fue producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa se basó básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos. Las técnicas y estrategias empleadas consistieron en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubrieran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

El programa se dividió en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprendieran los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

El caso del programa “*Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*” (Ortega 2005), resumen que se hace de éste casi una década después y que cuenta con una evolución hasta nuestros días, dice que se basó en la prevención de la violencia y que se aplicó en el nivel de primaria y secundaria. El trabajo con perspectiva ecológica, global y comunitaria, buscaba implicar a todos los miembros de la comunidad educativa desde los alumnos hasta el personal administrativo. Dicho programa focalizo su atención en el principio pedagógico de aprender a vivir con los otros. La finalidad del programa fue ayudar a los escolares a construirse una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto comunes y la convivencia como la acción de vivir comúnmente juntos, que además implica matices más o menos pro-sociales para lograr una buena práctica escolar. Los objetivos de este programa se encaminaron a prevenir la violencia interpersonal y el acoso entre escolares y a mejorar el clima de relaciones interpersonales en las escuelas a partir de un modelo global e integrado de la convivencia.

Se planearon líneas de trabajo para cubrir todos los factores de incidencia en el problema de los malos tratos (acoso escolar), las cuales se ejecutaron de manera simultánea, con el fin de ir sensibilizando e informando a escolares, docentes, familias y sociedad en general.

Planteó diferentes líneas que fueron: de sensibilización, de la atención directa a víctimas del maltrato: el teléfono amigo, de la formación del profesorado, de la producción de materiales curriculares y de la investigación. Las ventajas que se obtuvieron con el programa son:

- Se puso en práctica un modelo ecológico que abordó la violencia escolar por vías directas e indirectas, de tal modo que se elevó el nivel de sensibilidad de la cultura escolar hacia la convivencia.
- Se acogió el programa por órganos educativos públicos y no se dio por terminado el programa, sino se estableció una nueva y más amplia propuesta titulada Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No violencia.

El Programa “*Modelo integrado de mejora de la convivencia*” (Torrego y colaboradores 2007), nació como un Programa de Mediación de Conflictos entre los años 1998 y 1999, programa que fue evaluado y del cual se rescataron las experiencias más relevantes para enriquecer el contenido y enfoque para dar paso a un modelo integrado de mejora de la convivencia. El modelo interviene el contexto escolar, el currículo y la organización escolar. Las características principales de esta propuesta son: la creación de nuevas estructuras organizativas como la inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos, el replantear los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas de convivencia, así como revisar el marco curricular y organizativo de la escuela para potenciar su carácter inclusivo y democrático, y la mayor implicación de las administraciones locales en la vida escolar. El objetivo de este modelo es la promoción de la convivencia, por lo que se trabaja en dos planos: el del conflicto y su transformación y el de la potenciación de las relaciones personales positivas.

En lo referente al conflicto plantea que la convivencia pacífica que se ha de promover en el contexto escolar es aquella que reconozca la existencia del conflicto y, por tanto, su mejor expresión será el resultado de abordarlo adecuadamente. El modelo promueve la creación de una nueva estructura al servicio de la promoción de la convivencia en la escuela que asuma las tareas de mediación, puede ser llamada: *equipo de mediación y tratamiento de conflictos o departamento de mejora de la convivencia*. La importancia de esta estructura es su legitimización en el contexto escolar y la función de mediar en conflictos, que coordine las iniciativas que apoyen la mejora de la convivencia, como son la elaboración democrática de las normas en la escuela y la introducción de un marco protector centrado en la mejora de los procesos organizativos y de desarrollo curricular de la escuela.

El tema de la “*Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares*” (Torrego y Galán 2008), se basa en el Informe de Investigación Evaluativa del Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid, y aporta los principales resultados obtenidos de la evaluación del programa de implantación de equipos de mediación en 24 centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), durante un periodo de 4 años. El programa que se evaluó es el denominado “Modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia”.

Los fundamentos teóricos principales del modelo que se evaluó son:

- I. La mediación como «un método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona neutral, el mediador».
- II. La solución es construida y negociada por las partes. Es necesario que todas las partes implicadas obtengan un beneficio, permitiendo la continuidad de las relaciones y evitando así la postura antagónica de ganador-perdedor.
- III. La resolución del conflicto se realiza bajo el auspicio del centro, que se responsabiliza de favorecer la comunicación directa entre las partes, poniendo en marcha una estructura o programa de mediación.

- IV. El planteamiento educativo que subyace y justifica este modelo de actuación es que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo tradicional. Esta misma situación permitirá que se origine un cambio en la conducta de las personas implicadas, posibilitando a su vez un efecto de disuasión a terceros.

Los *objetivos* del programa de mediación de conflictos no sólo son prevenir la violencia, sino también que los miembros de la comunidad educativa aprendan estrategias para la resolución pacífica de los conflictos. Los autores del artículo destacan los siguientes:

- ✓ Comprender el papel del conflicto en la vida de las personas.
- ✓ Practicar modelos colaborativos de resolución de conflictos.
- ✓ Favorecer el conocimiento de la mediación como estrategia particular de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- ✓ Instaurar la mediación como programa de resolución de conflictos de convivencia en los centros acogidos al proyecto.

El Programa de inserción de la Mediación en la Comunidad de Madrid se articuló a través de un conjunto de cuatro fases (Torrego y Funes, 2000) que son: Creación de condiciones, formación, organización y puesta en marcha del servicio de mediación y profundización en la mediación. Algunas conclusiones a destacar en palabras de los autores son:

- El 71% de los centros investigados estiman el modelo de mediación como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos.
- Los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente, que va más allá mediación de conflictos porque ejercen tareas orientadas al desarrollo y mejora de la convivencia en el centro.
- De los 24 centros de la muestra, 10 tienen equipo de mediación activo; entre los que no tienen equipo, 7 tienen intención de crearlo, –5 quieren hacerlo en el presente curso, otro en el medio plazo y otro cuando reciba nue-

va formación—.Por tanto, casi el 71% de los centros valoran positivamente la experiencia de la mediación.

- Los equipos de mediación están mayoritariamente formados por profesores y alumnos, lo cual permite afirmar que una de las novedades del planteamiento consiste en que los equipos no están formados solamente por miembros de uno de los colectivos de la Comunidad Educativa (ya sean sólo profesores o alumnos de un centro).
- El Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas toma fuerza cuando el coordinador del equipo es una persona muy implicada en el mismo. Parece constatarse una relación importante entre la presencia activa de un equipo estable de mediación y la relevancia que adquiere una persona que dinamiza y coordina ese equipo.
- Los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente que trasciende la mera resolución de conflictos, es decir, ejercen tareas como realizar mediaciones espontáneas, elaborar informes sobre el tema dirigidos a las distintas instancias del centro, etc., lo que contribuye a la mejora de la convivencia del centro.
- Parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios.
- La resolución de conflictos mediante la mediación es una de las medidas que puede contribuir a que exista un clima más ordenado en el aula, lo cual presumiblemente contribuye a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Este aspecto exige una mayor profundización y un estudio más detallado.
- Este proyecto es uno de los pocos existentes actualmente que permite que todos los sectores de la comunidad educativa –profesorado, alumnos, personal no docente, madres y padres– trabajen juntos en un proyecto común.

El programa de “*Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*” (Uranga 2007). Es un modelo específico de resolución de conflictos que se enmarca dentro de una Pedagogía de paz positiva (Pedagogía pacífica), cuyos

principios se encaminan a eliminar los factores de violencia de la educación y a fomentar el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, solución de problemas, afirmación, establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, apertura y empatía, comprensión y manejo de agresividad y de la violencia, promoción de modos de confrontación no violentos, la resolución de un conflicto debe residir esencialmente en partes directamente involucradas en el mismo. Se transmite por medio de cursos sobre tratamiento de conflictos dirigido a docentes y alumnos. Se busca evitar métodos disciplinarios arbitrarios, ya que este tipo de procedimientos consigue que el comportamiento no se repita por miedo a las represalias, lo que deja de lado el proceso de comprensión y de interiorización de lo sucedido y de sus consecuencias a nivel individual y grupal.

Se promueve la tarea de ofrecer otros modelos y crear las oportunidades para poder ponerlas en práctica en la vida diaria y aprender de la experiencia propia, ya que especialmente los medios visuales de manera directa o indirecta enaltecen las virtudes de la violencia en donde nos muestran modelos de comportamiento ante el conflicto que se caracteriza por la rapidez y la contundencia.

El programa "*Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención*" (Fernández 2007), está fundamentado en la práctica de estrategias preventivas de conflictos que involucren a la comunidad educativa, es decir, docentes, alumnado y familiares. Este programa contempla cinco apartados o ámbitos de actuación, los cuales se pueden abordar de forma total que sería un abordaje ideal, parcial o de forma aislada. Los ámbitos de actuación de este programa son: concienciación, aproximación curricular, atención individualizada, participación y organización.

Concienciación; el primer paso es expresar que "tenemos problemas", el segundo es "tenemos que abordarlos", y un tercero "la convivencia es una tarea común". Dicho proceso de comprensión, exige asimilar que los problemas de aula, suponen una responsabilidad compartida que empiezan por el profesor que los tiene y

continúa con el apoyo de los demás, este nivel es denominado por Fernández, como “pensar juntos”, teniendo dos propuestas claras de acción, las cuales son:

- I. Recogida objetiva de datos, registro de incidentes, inventario de dónde hay que intervenir.
- II. Propuesta de creación de normas de forma compartida. Creación de un “ethos” de responsabilidad común para favorecer el clima escolar positivo.

Este modelo plantea la necesidad de abordar simultáneamente el currículum y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro de la escuela.

El programa *“Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”* (Valenzuela, M., Gamboa, M., Vera, J., Flores, J., Cárdenas y González, I. 2006), es un caso especial porque se plantea como un programa exclusivamente preventivo y se plasma en una carpeta (libro), además es elaborado en México y se aplica en escuelas secundarias mexicanas, esto depende del orientador que en la mayoría de las veces conoce el programa en sesiones de información o capacitación. El programa se basa en el desarrollo de las competencias psicosociales en la resolución de conflictos. Se trabaja con docentes, madres y padres de familia, adolescentes y jóvenes, cabe señalar, que se plantean actividades diferenciadas para cada una de las poblaciones a las que se dirige dicho programa.

El objetivo es quienes participen en esta experiencia colectiva lograrán aprender a resolver y regular los conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer y mantener relaciones constructivas que favorezcan el desarrollo humano en un ambiente armónico, digno y solidario.

La propuesta metodológica es la siguiente:

Para la aplicación del programa y desarrollo de las actividades, se recomienda elegir una promotora (maestra, orientadora, psicóloga, directora) quien será capacitada, y será quien llevará a cabo las actividades con docentes, padres y madres

de familia y el alumnado. Sugieren que sea una pareja de promotores quienes sean responsables del programa.

El programa consta de 19 sesiones que se plantean sólo como ejemplos, ya que se señala que el desarrollo de las competencias psicosociales debe abarcar todo el ciclo escolar.

En cuanto a las sesiones de trabajo, podrán realizarse en los tiempos en los que disponga el grupo. Asimismo, la duración de cada una de ellas, se contempla entre una y dos horas.

El programa se compone de las siguientes fases: en la primera sesión se establece el encuadre, en las de integración se crea un clima de confianza entre las y los participantes, en las siguientes sesiones se llevan a cabo las actividades y en la última se hace la evaluación y el cierre del proceso.

Al finalizar cada sesión y cada unidad, se recomienda registrar las observaciones realizadas durante proceso, para lo cual se propone que en hojas grandes de papel, se escriban tres preguntas que deben responder los participantes, las cuales son:

- ¿Qué aprendimos este día?
- ¿Cómo podemos aplicar lo aprendido en nuestra vida diaria?
- ¿A qué nos comprometemos para cambiar actitudes, conductas, formas de ser, etcétera?

El programa *Propuestas educativas para la prevención y resolución de conflictos en el aula* (Ortega, P. , Mínguez, R., y Saura, P. , 2003), contenido en el libro *Conflicto en las aulas* (2003), se esboza una propuesta meramente pedagógica para la prevención y tratamiento de conflictos en el aula, es decir, a los autores les interesa dar respuesta a los conflictos y conductas antisociales que ocurren en las escuelas y no es su prioridad sumarse a los diversos autores que tratan de ofrecer una explicación sobre el conflicto. Desde esta perspectiva el abordaje del conflicto

y las conductas antisociales se resuelve en una educación para la convivencia, en el marco de la educación de actitudes y valores.

El programa de resolución de conflictos que proponen los autores fue diseñado para aplicarse con adolescentes de 13-16 años, porque en este rango de edades “[...] se sitúa el mayor porcentaje de los conflictos diarios que afectan a la convivencia escolar” y porque en esta etapa de la vida “[...] además de aprender hábitos de buen comportamiento y desarrollar habilidades y competencias para llegar acuerdos o negociar, se es capaz de entender el sentido de la norma, de asumir la responsabilidad frente al otro, de ensanchar el campo moral más allá de los estrictos intereses personales” (Ortega y colaboradores, 2003, p. 57).

Los autores plantean los siguientes núcleos temáticos: aprendizaje de normas, desarrollo de habilidades de educación, educación en la responsabilidad, desarrollo de la autoestima, participación en la elaboración de normas y familia y escuela.

Consideraciones finales respecto a la investigación

Retomando el estado del conocimiento aquí descrito, se puede afirmar que la propuesta de trabajo que se plantea desde la Pedagogía Gestalt aborda la resolución de conflictos desde una perspectiva preventiva de la violencia y del reconocimiento del conflicto como algo natural en las relaciones humanas y de los saberes que tiene cada alumno para la convivencia en general. No se busca crear equipos de mediación o negociación de los conflictos escolares, sino llevar a cada alumno y de forma grupal al contacto con sus dimensiones emocionales, sus conocimientos, sus movimientos corpóreos consigo y con los demás que lleven a la concientización sobre los saberes que poseen sobre dichas áreas y como encauzarlas para afrontar el vivir juntos y cuando se presenten los conflictos en su vida escolar.

La propuesta toma un carácter singular al trabajar con temáticas relacionadas al conflicto, como el caso de la comunicación, desde la posición “te invito a trabajar con este tema”, “busquemos o focalicemos juntos el tema que nos atañe”, “tú qué sabes sobre esto”, tú que sientes aquí y ahora” o “tú de qué te das cuenta”. En

otras palabras, el alumno buscará y encontrará sus propios aprendizajes a partir de sus experiencias y sus vivencias mediante el contacto gestáltico consigo mismo y con los demás, y es justamente aquí donde el facilitador-investigador toma cierta presencia porque facilitará situaciones para el contacto. No se buscan el aprendizajes de conocimientos o de técnicas sino la sensibilización, la toma de conciencia de lo que me pasa a mi cuando hay un conflicto, qué hago, qué digo, qué puedo cambiar, etc.

Este tipo de trabajo se diferencia con los demás porque implica que cada quien llegue a su “darse cuenta” desde su lugar donde se encuentran como humanos, hijos, amigos y en el momento de la emocionalidad, la tristeza o el hastío, lo que puede resultar en procesos profundos como “yo le doy vuelta a los conflictos porque pienso que son malos y voy a hacer criticada...” o en algunos casos procesos más simples como aceptar que simplemente los conflictos me hacen sentir mal. Quizás en estos párrafos introductorios de esta tesis puede resultar un poco difuso el qué y cómo de la investigación, sin embargo se plantea una investigación humanista, crítica y activa con los alumnos.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Objetivo de la investigación

Aplicar la Pedagogía Gestalt como una metodología de investigación en el campo educativo y como un enfoque de trabajo en el aula, lo anterior, respecto a los conflictos que los alumnos participantes de educación secundaria viven en su vida escolar. Puesto que se busca que las estrategias de la Pedagogía Gestalt fomenten en los alumnos su “darse cuenta”, en relación a estos conflictos que son parte de su campo, de sus experiencias, sus emociones y los procesos sociales producidos en dicho campo.

4.2 Objeto de investigación

La Pedagogía Gestalt como una metodología de trabajo en el aula y su aplicación en el trabajo con el conflicto en el campo escolar. Teniendo en cuenta las siguientes aristas: el conflicto como una necesidad a resolver y como factor de crecimiento personal, que necesariamente involucra procesos de creación y destrucción, todo lo anterior desde el enfoque Gestalt.

4.3 Preguntas de investigación

- ¿Los alumnos sienten sus conflictos escolares como una necesidad a resolver?
- ¿Los alumnos nombran y conceptualizan sus conflictos escolares?
- ¿Los alumnos hacen una clara diferencia entre violencia y conflicto?
- ¿Los alumnos focalizan, delimitan y configuran sus conflictos escolares?

4.4 Ámbito de investigación

Escuela secundaria número 284, turno vespertino, de carácter público y laico. La secundaria pertenece a la demarcación del pueblo de San Andrés Totoltepec ubicado en la delegación Tlalpan, al sur de la Ciudad de México y con cercanía al estado de Morelos. El pueblo de San Andrés, como comúnmente se le conoce, es parte de los pueblos originarios con los que aún cuenta la delegación Tlalpan y se encuentra emplazado en un terreno accidentado e inclinado bajo las montañas del Ajusco; al sur, limita con el pueblo de San Pedro Mártir (en dirección hacia el centro de la Ciudad de México) y al norte, con el pueblo de San Miguel Xicalco (en dirección hacia el Estado de Morelos).

La secundaria se encuentra en las orillas del poblado, específicamente a dos cuadras de la carretera federal a Cuernavaca (número 95), junto al panteón y el centro de salud de la localidad. Las edificaciones están asentadas sobre un cerro por lo cual es común el uso de escaleras para acceder a los distintos edificios escolares.

El acceso peatonal y principal se realiza por la carretera federal (en dirección de la Ciudad de México hacia Cuernavaca) cuesta arriba a lo largo de dos cuadras hasta llegar a la puerta de acceso, cabe mencionar que para acceder al salón más alejado de dicha puerta se tienen que subir más de 200 escalones y atravesar dos patios que se encuentran en diferentes niveles respecto a la calle. Los alumnos que habitan al otro lado de la carretera (en dirección Cuernavaca-Ciudad de México) tienen que cruzar un puente de hormigón destinado para los usos personal y pecuario (vacas). El acceso, vía automóvil, se realiza al rodear el cerro para ubicarse por atrás de la secundaria y luego descender por una pendiente prolongada que se encuentra a un costado.

La secundaria, en el turno vespertino, cuenta con una plantilla de profesores establecida: subdirector que funge como director del plantel, profesores de asignaturas, dos orientadores, dos personas de la *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva* (UDEEI) antes *Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular* (USAER) y un médico escolar. Tiene espacios administrativos, dos patios, talleres

de actividades técnicas, laboratorios de ciencias, biblioteca, red escolar, en un total de 4 edificios de dos plantas cada uno.

4.5 Población

Estudiantes (hombres y mujeres) de segundo grado de secundaria, del grupo B.

Datos específicos de la población

*La información que a continuación se presenta fue obtenida por medio del cuestionario “Los cinco pilares de la identidad” de elaboración propia, que se describe en párrafos posteriores y se encuentra en el Anexo de esta tesis.

Los estudiantes del grupo 2° B que participaron de forma regular en las sesiones de la investigación-intervención fueron: 21 estudiantes y de forma irregular asistieron otros 4 estudiantes. Cuando se mencione a la población total del grupo se hará referencia a los 21 que asistieron regularmente. Del total de la población 8 eran mujeres y 13 eran hombres. La edad promedio fue de 13.5 años y ubicados en el rango de 13 a 16 años. El estado civil del total de alumnos fue solteros/as.

Otras características de la población

El número de estudiantes que trabajan en una actividad remunerada es de 11 de un total de 21, es decir un poco más de la mitad del grupo.



Las actividades remuneradas que realizan los estudiantes son diversas aunque algunos estudiantes coinciden en trabajar en la misma actividad en distintos lugares y horarios. A continuación, se muestra las diferentes actividades y el número de alumnos que llevan a cabo la misma actividad.

Tabla 1.
Actividades remuneradas

Actividades	Número de estudiantes que trabaja en la misma actividad
Venta de artículos variados	3 casos
Lavar coches	2 casos
Mesero	1 caso
Cuidadora de señora (adulto mayor)	1 caso
Limpiador de pisos	1 caso
Ayudante de albañil	1 caso
Ayudante de taller de motos	1 caso
Vigilante de una bodega	1 caso

El sueldo por jornada de trabajo y el número de estudiantes que perciben dicha paga son los siguientes:

Tabla 2.
Sueldos y jornadas laborables

Sueldo por jornada	Número de estudiantes que percibe el mismo sueldo
\$50	1 caso
\$75	3 casos
\$100	1 caso
\$200	3 casos
\$250	1 caso
No especificado	1 caso

El número de jornadas que trabajan a la semana son:

Tabla 3.
Días que laboran los alumnos por semana

Días que laboran por semana	Número de alumnos que laboran esa jornada
1 a 2 días	8 estudiantes
4 a 5 días	1 estudiante
7 días	1 estudiante (vigilante)
No especificado	1 estudiante

Los hogares en los que viven los estudiantes, son sustentados en su mayoría por la madre de familia (10 casos), seguido de papá y mamá (9 casos) y sólo en dos casos por los hermanos mayores.

El tutor o persona responsable de los estudiantes en su vida diaria, en el círculo familiar en su mayoría son papá y mamá (12 casos), sólo mamá son 7 casos y sólo papá es 1 caso.

El rango de hermanos con los que cuentan los estudiantes es de 1 hermano a 4 hermanos. Solo en un caso se tiene más de 5 hermanos y en 3 casos se es hijo único.

4.6 La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación

La Pedagogía Gestalt se utilizó como una metodología de investigación innovadora²², al recurrir a las herramientas de intervención que nos ofrece el enfoque Gestalt en una dimensión heurística, es decir, como estrategias para recolectar información del campo intervenido y producido, al mismo tiempo que funge como estrategias de transformación de los sujetos.

Retomando a Mar (2014), la Pedagogía Gestalt utilizada como una metodología de investigación en el campo educativo se puede circunscribir en el terreno de la

²² Este tipo de metodología de investigación se ha utilizado en México por la Dra. Patricia Mar, tutora principal de esta tesis.

investigación-acción, en el sentido de que las herramientas de investigación como entrevistas, grupos focales, actividades diversas, etc., son herramientas de recolección de información sobre el campo investigado y producido a la vez que son herramientas de transformación de ese campo, de los sujetos participantes, tanto investigador como investigando (p. 4).

Cabe señalar que aunque la Pedagogía Gestalt se vincula con la investigación-acción no se puede considerar como investigación-acción “pura”, en el sentido que este tipo de pedagogía y de metodología de investigación centra su estructura teórica en el enfoque Gestalt, que a la vez, está conformado por diferentes perspectivas teóricas donde algunas estarían muy lejanas de la investigación-acción, dígase como ejemplo la filosofía Zen.

La Pedagogía Gestalt guarda un vínculo muy cercano con Kurt Lewin, al ser el autor de la teoría del campo, la cual se considera parte fundamental del basamento teórico de la pedagogía Gestalt, puesto que el concepto de campo es uno de los ejes de la praxis de dicha pedagogía. Sin embargo, Lewin, aunque poco conocido, también es el padre de la investigación-acción.

Lewin (1946), consideró a la investigación-acción como un trabajo dirigido hacia el cambio social y no sólo como la producción de conocimiento enciclopédico. Un tipo de investigación donde tanto el investigador como los investigados son partícipes del cambio en el campo, donde existe un diálogo constante entre los actores porque llevan a cabo la máxima de la pedagogía Gestalt, es decir, estar en contacto permanente conmigo, con los demás, con el tema y el entorno. Yo como investigador, yo como investigado, nosotros como constructores de un campo y un tema que son las necesidades que se plantean en el trabajo en el aula tanto como investigador y como investigado. Desde esta perspectiva el investigador llega con una propuesta, sin embargo, tanto el investigador como los investigados confluyen en encontrar el tema y en muchas ocasiones la búsqueda del tema se vuelve en sí la tarea a realizar.

Lewin (1946), acuñó el término investigación-acción que se refiere a un tipo de investigación que no solo busca la explicación, o la descripción de los fenómenos a investigar, sino una acción social y por ende un cambio social en los campos donde se trabaja este tipo de indagación (15-25).

“Se trata de una forma de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, y es en investigación que conduce a la acción social. A nuestro juicio, la investigación que no produce sino libros no es suficiente” (Lewin 1946: p. 16).

Al igual que Lewin (1946), Kemmis (1990), plantea una investigación-acción (participativa) que procure que tanto la teoría como la investigación educativa tenga como uno de sus objetivos transformar el trabajo de las escuelas, aunque este autor parte del fundamento de la teoría crítica, específicamente la ciencia social crítica de Habermas (p. 159).

La Pedagogía Gestalt también comparte una arista crítica, en el sentido que busca que los actores del campo escolar estén en contacto permanente y que dicho contacto derive en un proceso de crecimiento personal, devenido de las necesidades suscitadas entre el organismo - entorno, necesidades que busquen ser resueltas por el individuo o el grupo de forma creativa, lo que necesariamente conlleva cuestionar, masticar, desgarrar, desechar y asimilar cada conocimiento y experiencia de la vida en sus diferentes dimensiones: psíquica, corporal, emocional, social y ecológica.

Por tal motivo, la Pedagogía Gestalt busca formar actores educativos liberados de sus introyectos, todo esto por medio del *darse cuenta*. Estamos aludiendo a una pedagogía que habla y dialoga con el campo, una pedagogía en primera persona²³ porque en el centro está el campo, todos los actores en su aquí y ahora, y no el incuestionable currículum o los métodos.

²³ Es una especie de analogía a partir de la investigación acción participativa como investigación en primera persona con la pedagogía Gestalt, idea encontrada en Kemmis (1990).

Kemmis (1990), menciona que la investigación acción puede catalogarse como una investigación en primera persona porque se dirige a las personas investigadas como yo (y como un nosotros) que implica que el foco del investigador sea por un lado hablar para las personas investigadas y por otro con ellas. Es un tipo de investigación donde el investigador se dirige a sí mismo, a los investigados y a las estructuras sociales de las que forma parte siempre en un proceso de reflexión crítica y auto-reflexiva (pp. 153-176). Retomando el enfoque de Kemmis sobre su posicionamiento sobre la investigación-acción participativa y entretejiéndola con el enfoque de la Pedagogía Gestalt, las acciones participativas por parte del investigador y los investigados procuran por un lado una mejor comprensión de las situaciones vividas, al favorecer y plantear situaciones desde lo experiencial y desde el aquí y ahora. Los investigados son activos de lo que devela cada situación, hay cabida para el *darse cuenta* individual y colectivo al no ser tratados como meros objetos a investigar, objetos de investigación de los cuales se extrae información, porque una de las primeras exhortaciones que hace la pedagogía Gestalt es “busquemos juntos el tema”. Esta invitación implica la invitación hacer contacto “conmigo”, “con los demás” y “con mi entorno”, supone un acercamiento a las problemáticas desde lo que es significativo “para mí”.

La investigación acción y la Pedagogía Gestalt descentran de la práctica pedagógica la figura del profesor-investigador como el dueño del saber, una figura rígida que impone su temática y dicta las pautas del hacer y de lo que se debe aprender. En este sentido, la investigación acción:

“[...] busca unidad entre la teoría y la práctica, rompiendo esquemas como de la división entre investigadores en educación y los que enseñan. Permite el desarrollo de un pensamiento creativo mediante el aprender haciendo, con la utilización de técnicas pedagógicas diversas; es decir, permite el paso de una educación dirigida por el maestro a un enfoque centrado en el alumno, o de una transmisión de conocimientos por parte de “expertos” (investigadores) a una producción y elaboración de conocimientos en acciones compartidas por investigadores e investigados” (Salazar, 2006, p. 13).

La Pedagogía Gestalt busca una elaboración y producción del conocimiento compartida entre los investigados e investigador, ya que en el caso del aula descentra al alumno y al profesor y pone en el centro al campo (Mar, 2013), es decir a los dos y a todo aquello que conforma el campo.

4.7 Aspectos concretos de la metodología de investigación

La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación de esta tesis doctoral se concreta bajo la línea de trabajo propuesta por Mar (2007, 2009 y 2014), y que se resume en los siguientes puntos:

- Dado que el enfoque Gestalt es hermenéutico, la intervención realizada se transforma en un campo de investigación-acción que busca la transformación de los sujetos mediante su “darse cuenta” gestáltico y que al mismo tiempo transforma al investigador.
- El concepto de campo permite al investigador comprender que éste se conforma permanentemente, que no es una entidad, sino un proceso, que no es estático, sino dinámico y que no se llega a un campo predeterminado. Por lo cual el investigador estará siempre bajo los cuestionamientos de ¿hacia dónde debe moverse? ¿qué hacer? ¿qué preguntar? y ¿cómo intervenir?
- La dinámica de la intervención se centra en la búsqueda del tema, sobre el gran tema, es decir, se plantea un tema general, que a través del contacto y la promoción de actividades, desde y entorno, a la experiencia de los sujetos emergerán necesidades alrededor del tema propuesto, necesidades que tendrán que ser atendidas con éxito y que por ser producidas en el campo estarán más cercanas en producir aprendizajes más significativos en los sujetos.

- En las sesiones de intervención se utiliza una didáctica orientada a procesos, es decir, se promueve que los sujetos concienticen sus propias metas, los realicen a través de sus acciones y juzguen ellos mismos sus resultados.
- En las sesiones, se utilizan técnicas vivenciales y reflexivas porque permiten el contacto entre investigadores y sujetos participantes, y por ende un contacto auténtico genera procesos de *awareness*, que son producto de la provocación de preguntas generadoras. Las preguntas clave para lograr el contacto propuestas por Mar (2014), van desde ¿cómo me siento con esto? ¿qué es lo que realmente quiero/deseo/necesito? ¿dónde me gustaría estar? ¿qué haría si estuviera en el lugar del otro? ¿qué tengo yo que ver con lo que está sucediendo? hasta ¿qué me gusta/me disgusta? (p. 5).
- Los resultados se observan en el proceso mediante los siguientes cuestionamientos (Mar 2009, p. 150):
 - ➔ ¿Qué procesos de orden grupal y personal provocó la intervención?
 - ➔ ¿En qué medida pudieron constatarse avances grupales y niveles de compromiso con la intervención?
 - ➔ ¿Qué aspectos resultaron más problemáticos de abordar y qué probables aspectos influyeron en el proceso mismo?

4.8 Fases y estrategias de la investigación

La investigación fue realizada en tres fases: diagnóstica, de intervención y técnicas colaterales para la recogida de información.

Fase diagnóstica

La fase diagnóstica tuvo como objetivo conocer el horizonte de concreción de la temática de los conflictos escolares que poseían los estudiantes, así como los análisis, juicios y opiniones que emitían respecto al tema del conflicto, así como, su perspectiva en general sobre esta temática.

La técnica que se utilizó fue el foto problema mural (Lebrero y Pérez, 2007), esta técnica es un instrumento de diagnóstico y formación para grupos específicos, en nuestro caso fue utilizada en su dimensión diagnóstica. Estos autores consideran que la técnica propicia la observación y el análisis de problemas candentes y contribuye a emitir un juicio crítico personal ante hechos concretos, es decir, podemos observar claramente la perspectiva que poseen los alumnos sobre el tema abordado. La técnica fue modificada para adecuarse al contexto de los alumnos, respecto a la duración de cada sección (40 minutos efectivos) y al número de alumnos que conformaban el grupo total (22 estudiantes). Cabe señalar, que se cuentan con registros fílmicos del diagnóstico.

El desarrollo de la técnica consistió en dividir al grupo total de estudiantes en equipos de máximo cinco personas. La división se hizo al azar. Los estudiantes una vez conformados en sus equipos se sentaron alrededor de una mesa en la que se encontraban diferentes documentos, tijeras, pegamentos y plumones. Se les explicó el procedimiento de lo que iban a realizar y se les proporcionó como temática la resolución de conflictos en la escuela.

En un primer momento, los estudiantes buscaron en silencio las imágenes más representativas del tema en revistas y periódicos que se les habían proporcionado previamente. Cuando encontraron, de forma individual, las imágenes que pensaban que podían representar la temática a desarrollar, las presentaron de forma individual argumentando la pertinencia de su elección. Posteriormente, en forma conjunta seleccionaron un máximo de quince imágenes y se dispusieron en equipo a plantear una narrativa visual sobre el tema. Elaboraron un mural (del tamaño de una cartulina), sintetizando las imágenes más significativas. Finalmente, lo presentan al grupo, donde narraron (verbalmente) y explicaron la historia.

El facilitador-investigador en conjunto con la profesora del grupo, realizaron una serie de preguntas para indagar en la temática. Estas preguntas fueron elaboradas por el investigador y la tutora principal durante varias sesiones de tutoría.

Las preguntas fueron las siguientes:

Preguntas para todo los miembros del equipo:

- ¿Qué conflicto eligieron?
- ¿Fue difícil determinar el conflicto?
- ¿Cómo fue ese proceso?
- ¿Cómo se sintieron con el conflicto que eligieron?

Preguntas para cada integrante del equipo:

- ¿Qué representan esas imágenes para ti?
- ¿Cuál de todas las imágenes sientes que es más representativa del conflicto?
- Si a esa imagen le pusieras una emoción ¿Cuál sería?

Para todo el equipo:

Platíquenos la historia plasmada en su mural

- ¿Cuál es el conflicto?
- ¿Quiénes participan en el conflicto?

Si se pusieran en el lugar de los personajes:

- ¿Qué emociones sentirían?
- ¿Cómo son esas emociones?
- ¿Son difíciles de focalizar esas emociones?
- ¿Cómo se sienten los personajes?
- ¿Qué emoción es la que más prevalece en ese conflicto?

Posibles soluciones:

- ¿Les gustaría ponerle una solución al conflicto?

- ¿Cómo sería una posible solución al conflicto?
- ¿Quiénes podrían ayudar a solucionar ese conflicto?
- ¿Qué cualidades debe tener esa persona o personas?

Fase de intervención

La fase de intervención tuvo como objetivo instrumentar la Pedagogía Gestalt en su dimensión formativa, buscando que los alumnos descubrieran sus propios saberes, en un proceso guiado, abierto donde se atiende a la persona, su implicación con la temática de los conflictos, en un contexto de actividades lúdicas y vivenciales para potenciar la autorreflexión, llegar a un darse cuenta personal y grupal.

La línea a seguir que se planteó, fue presentar al grupo de alumnos la temática de los conflictos escolares como una necesidad en la convivencia escolar. Se puso el tema sobre la mesa, por decirlo de alguna manera, después se les invitó a los alumnos, a partir de algunas actividades lúdicas, a plantear los rubros de su interés que sentían, creían que se relacionaban con los conflictos. De esta forma, fueron surgiendo temáticas que se entrelazaban con la temática principal del conflicto, en otras palabras, la metodología fue buscar el tema o temas sobre el tema principal.

Cada sesión se abrió con comentarios sobre la sesión pasada: temática, dudas, propuestas, etc. Después se trabajó con un tema que fue propuesta (en la clase anterior) por los alumnos y al terminar el trabajo se realizó un cierre donde se buscó que los alumnos llegaran a una conclusión sobre el tema abordado. La conclusión buscaba su darse cuenta personal y/o grupal que podía ir desde los aspectos cognitivos hasta emocionales o físicos: por ejemplo, podían llegar a la conclusión de “cuando veo un problema en la clase me encorvo y me hago chiquito, creo que eso quiere decir que no quisiera estar ahí”.

A continuación, se presenta el camino entretendido por investigador y alumnos en la fase de intervención. Cabe destacar que las temáticas abordadas se desarrollaron

en más de una sesión por lo cual, el número de temáticas no coincide con el total de sesiones que fueron 20.

Rapport

<p><i>Objetivo general:</i> que los alumnos e investigador se sientan en una confluencia positiva para trabajar de forma conjunta, así como ejemplificar la manera de trabajo de la Pedagogía Gestalt.</p>
--

<p><i>Número de sesiones:</i> Las actividades realizadas abarcaron la sesión 1 y 2 que nombramos “trabajando con mi nombre”.</p>
--

Encuadre: El nombre propio, forma parte de la identidad de cada sujeto y es pieza clave para encontrar nuestro lugar en el mundo y es punto de contacto con nosotros mismos y con los demás. El nombre propio, adquiere una gran significancia en la vida que regularmente la primera palabra que los niños aprenden a escribir en la escuela es “su nombre”, cuando llegamos a un lugar nos preguntan ¿tú cómo te llamas?, sin embargo también adquiere una arista biográfica, pues el nombre conlleva personas, acontecimientos, historias y emociones. De esta manera, podemos encontrar historias sobre quién o quienes nos pusieron nuestro nombre, quienes en la familia comparten el mismo nombre, su significado, etc.

Descripción de la actividad:

A los alumnos se les plantea la implicación del nombre propio en la vida diaria para después invitarlos a escribir su nombre en una tarjeta que tienen que personalizar con colores, plumones, calcomanías, etc. En el momento de concretar su tarjeta con nombre y personalizarla se realizó una fantasía guiada que buscó que los sujetos hagan contacto con sus emociones, personas, lugares y acontecimientos que les significaba su nombre. Al terminar la fantasía guiada cada alumno comenta su experiencia mientras es escuchado por todo el grupo.

A continuación se puso en medio del salón una caja a modo de buzón y el facilitador invitó a los alumnos a depositar al interior del buzón algo que les gustaba sobre su nombre, un apodo, una experiencia, una persona, etc.

A modo de cierre, el facilitador pidió a cada alumno que hiciera conciencia de que quería llevarse sobre su nombre, que descubrió en relación a su nombre y ofrece una retroalimentación sobre el trabajo realizado.

a) *Buscando el tema sobre el tema: conflicto, violencia, conflicto, agresor, víctima y testigo.*

<i>Objetivo:</i> conocer cómo perciben y dan figura a temas
<i>Sesión 5.</i> Conceptualizando y personificando
<i>Sesión 6.</i> Presentación de personajes
<i>Consideraciones previas y materiales:</i> El grupo total de alumnos se subdivide en cinco subgrupos de manera equitativa. Mesas amplias para trabajar en equipo y en un espacio cerrado (aula).
<i>Materiales:</i> Láminas de cartón, colores, plumones, pegamento, calcomanías y estambre.

Encuadre:

Los conflictos y violencia están compuestos por creencias culturales, simbolismos sociales y percepciones psicológicas y se manifiestan a través de las conductas de las personas.

En el caso del conflicto, como lo plantea Galtung (1998), es muy difícil que las personas involucradas en situaciones conflictivas logren mirar los temas de fondo, el conflicto de raíz. La violencia es más fácil de identificar sobre todo cuando se expresa por conductas muy vistosas. Este autor, también plantea que la violencia es el resultado de no saber resolver los conflictos por lo cual podemos trazar un mapa de la violencia.

En las situaciones de violencia comúnmente solo se consideran dos protagonistas, la víctima y el agresor, pero normalmente existe otro involucrado indirectamente, es decir, el testigo como lo demuestran las investigaciones de Ramírez (2011) y Ortega (2002).

Descripción de la actividad:

- 1) El facilitador preguntó al grupo si habían vivido experiencias de conflicto o violencia en la escuela. Se ofreció un breve espacio para comentar algunas experiencias.
- 2) El facilitador hizo una fantasía guiada buscando que los alumnos hicieron contacto con experiencias conflictivas o de violencia. Se centra en que los alumnos logren construir una figura sobre esos tópicos, es decir como son las emociones que los acompañan, si fueran personas como sería su físico, como hablarían, qué pensarían y como vestirían.
- 3) El facilitador solicitó que en subgrupos compartieron sus experiencias y después a cada subgrupo le dio la encomienda figuras sobre un tema específico (conflicto, violencia, agresor, víctima y testigo). Para tal fin tenían que discutir y llegar a un acuerdo sobre los rasgos más importantes que sintieran que identifican más a cada temática.
- 4) Los alumnos elaboraron sobre cartón las figuras.
- 5) Cada subgrupo presentó al grupo en general su figura, explicaron con detalle los rasgos de cada temática.
- 6) El facilitador preguntó a cada subgrupo de que se dieron cuenta durante el proceso de elaboración y ofreció una retroalimentación sobre las experiencias compartidas por los alumnos.

b) *Buzón escolar*

<i>Objetivo:</i> clarificar un eje rector que toque el gran tema: los conflictos escolares
<i>Sesión 6:</i> Buzón escolar
<i>Consideraciones previas:</i> En la intervención anterior, los alumnos construyeron sus propias conclusiones y de éstas se pudieron vislumbrar diferentes temáticas, por lo cual era necesario encontrar un eje claro que los acercara a la gran temática: los conflictos, puesto que todas las conclusiones elaboradas por ellos nos podían llevar, pero marcaban diversos caminos a seguir. Por tal motivo, se realizó una fantasía guiada que tocó las conclusiones realizadas en la sesión precedente y se elaboró un buzón donde los alumnos colocaron las temáticas que quisieran tratar la siguiente sesión.

Encuadre:

El ensueño dirigido (*Rêve Éveillé Dirigé*) es el antecedente de lo que en Gestalt se llama fantasía guiada o dirigida, y fue desarrollado por Desoille (1938), en su obra titulada "*Exploración de la afectividad subconsciente por el Método del Sueño Despierto*", donde sienta las bases de su método. Sin embargo, a más de siete décadas de publicada su primera obra, que aborda el ensueño dirigido encontramos una diversidad de formas para su aplicación, de enfoques que lo han retomado y reelaborado, de esta suerte en la actualidad es difícil encontrar referencias directas sobre su obra en los trabajos teóricos/prácticos que abordan el eje central de su método aplicado con diferentes propósitos como nombres.

Launay, Leviene y Maurey (1982), retoman el trabajo de Desoille sobre el ensueño dirigido y plantean que es un "método" que se fundamenta "[...] en la producción de un material simbólico y en la comprensión del sentido de ese material dentro de una relación original entre paciente y terapeuta". El ensueño dirigido debe ser analizado en sesiones subsecuentes. Algunas especificaciones que realizan los autores sobre el ensueño dirigido son: el objetivo esencial de un análisis del ensueño dirigido es la información que ofrece a la persona, el lenguaje simbólico emergido

corresponde a significantes de la persona respecto a la temática tratada y no a significaciones universales o a claves para tratar de descifrar un sueño. No es un estado comparable a la hipnosis, no se busca una sugestión especial, el terapeuta no busca dominar al paciente y no es un manejo sino una incitación a la acción para descubrir, afrontar, encontrar, etc. (pp. 24-31).

Desoille (2011, p. 24), sugiere un breve esquema de su técnica empírica y cita:

- La relajación muscular de la persona.
- La relajación psíquica obtenida por una representación visual simbólica del estado afectivo deseado.
- La orientación de la atención del sujeto sobre él mismo, obtenida al colocarlo en un estado que, por lo que se imagina, se emparenta con el del sueño.
- Un control y una dirección impuestos al ensueño del sujeto por una sugerencia de inusitada forma: la de la ascensión.

Retomando y reelaborando a Launay, Leviene y Maurey (1982), que se centran en el trabajo terapéutico, el ensueño dirigido o en este caso la fantasía guiada, comienza con la invitación de la persona (paciente) a que se sienta en un lugar y en una posición cómoda (o en un diván en el contexto psicoanalítico), con los ojos cerrados en un entorno de penumbra (si es posible) y se le pide que se relaje. Después se empieza con la proposición de imágenes simples que permiten a la persona introducirse a la técnica y familiarizarse con el nuevo lenguaje. Una vez que la persona ha conseguido un estado de relajación, se le propone que elabore una especie de argumento en forma de imágenes vividas, argumentos en el que estará y en los cuales actuará. En la fantasía guiada no se verbaliza la vivencia de algún efecto que se produzca. El argumento se desarrolla a partir de una propuesta del terapeuta, facilitador que puede ser cualquier tipo de necesidad a resolver, focalizar, afrontar o a descubrir.

En el contexto educativo, se busca generalmente un darse cuenta, un descubrimiento que le dote al alumno una información oculta sobre él o sobre un tema. Cabe mencionar que el argumento no se construye por sí solo, sino que durante la sesión el facilitador se hace presente mediante intervenciones que guían la fantasía pero que no introducen vivencias “intrusas”, por esta dirección-guía se llama en su versión original “ensueño dirigido”. En la fantasía guiada como en el ensueño dirigido, el terapeuta o facilitador está presente en todo momento como escucha y como acompañante.

En este tipo de trabajo, se busca que la persona alcance un nivel de conciencia “especial”, es decir, no un sueño, ni un estado de vigilia completo, sino un estado intermedio que se caracteriza por la reducción de la estimulación sensorial y al mismo tiempo se busca conservar un cierto grado de conciencia que, sobre todo, posibilite la memorización de lo vivido y sentido, y en esto último radica su diferencia con una fantasía compensatoria o de la proyección de una película porque se le pide a la persona que viva, camine, actúe, experimente, mientras se le propone que se concentre en lo que siente y experimenta (en el caso del ensueño dirigido se le solicita que manifieste lo sentido y experimentado).

Para finalizar, se le solicita a la persona que poco a poco regrese del ensueño (pp. 25-31). En el caso del enfoque Gestalt que regrese al aquí y ahora (en este lugar y en este momento). Después se hace un análisis de la experiencia bajo la premisa que se ha construido un lenguaje simbólico que corresponde a los significantes de la persona respecto al tema abordado, por lo cual, no se pueden considerar significaciones unívocas o la búsqueda de descifrar claves de un sueño.

El concepto de fantasía y su uso en lugar del concepto de ensueño puede obedecer a los fines que se pueden lograr bajo la premisa de una fantasía, desde la perspectiva de la Gestalt. Estos fines son cuatro según Polsters y Polster (2001): “1) entablar contacto con un acontecimiento, un sentimiento o una característica personal resistidos; 2) restablecer contacto con una persona que no está disponible, o con una situación inconclusa; 3) explorar lo desconocido; 4) explorar los as-

pectos nuevos o desacostumbrados de un mismo” (p. 241). Estos autores describen fantasías guiadas realizadas con sus pacientes para explicar y ejemplificar los cuatro fines de la fantasía, éstos están contenidos en “Terapia gestáltica”.

Descripción de la actividad:

Los alumnos se sentaron en sus sillas que conforman un círculo y el facilitador les solicitó que cerraran los ojos, que tomaran una postura cómoda y que pusieran atención a su propia respiración.

El facilitador inició una fantasía guiada donde retomó las conclusiones que elaboraron los propios alumnos en la sesión anterior. Al finalizar la fantasía guiada los alumnos regresaron al aquí y ahora (salón de clase). Se les pidió comentarios sobre la actividad con preguntas como: ¿cómo se sintieron? ¿de qué se dieron cuenta?

En el círculo conformado, se colocó un buzón en la parte central y se solicitó a los alumnos que escribieran una temática que les gustaría tratar en la siguiente sesión. Dicha temática, se escribió en una hoja y se depositaba dentro del buzón guardando así el anonimato del autor.

Después, se leían las diferentes temáticas ante el grupo y se solicitaba si había un alumno o varios que se quisieran apropiar de alguna propuesta o si algún alumno quería decir cuál fue su propuesta y solicitaba trabajarla.

c) Role-playing

<i>Objetivo:</i> develar como los roles de víctima-agresor no son estáticos sino dinámicos dependiendo del campo constituido
<i>Sesión 7.</i> Juego de roles
<i>Sesión 8.</i> Plenaria y discusión sobre el juego de roles
<i>Consideraciones previas:</i> Se eligió un tema, en este caso el tema propuesto en la sesión anterior.

Se eligieron diferentes roles respecto al tema elegido como víctima, agresor y testigos.

Encuadre:

Moreno (1996), inventó el psicodrama como una psicoterapia de grupo en las primeras décadas del siglo XX, en Austria. Sin embargo no se puede considerar que existe un solo psicodrama, puesto que coexisten diferentes variantes como aplicaciones. Ancelin Schützenberger (1979) propone que existen más de 350 técnicas de psicodrama y *role-playing* según el propio Moreno.

Moreno (1996) señala que drama es una palabra griega que significa acción o algo que sucede y por lo consiguiente psicodrama se refiere al “método que sondea la verdad del alma mediante la acción” (pp. 109-112). Este autor, plantea que ya en tiempos prehistóricos se trataron los males psíquicos y físicos con métodos cuasi dramáticos en las primitivas civilizaciones (pp. 29-30).

El psicodrama se compone de cinco medios que son: el escenario (que no está afuera del grupo sino en él), el protagonista (persona que desempeña el rol), el director terapéutico (como director de escena, terapeuta y analista), el equipo de fuerzas terapéuticas auxiliares o también llamados *egos auxiliares* (que pueden representar personas reales o simbólicas del ámbito vital del paciente, y el público, como caja de resonancia de la opinión pública y/o paciente representado en la escena (Moreno, 1996, pp. 109-112).

Ancelin Schützenberger (1979) señala que Moreno utilizaba la palabra psicodrama como un término general que abarcaba los considerados métodos de acción como el *role-playing*, el sociodrama, el psicodrama y el de sociometría en un sentido amplio. Además plantea que el padre del psicodrama demarcó al *role-playing* como parte de los métodos activos de la pedagogía y como un método que permite la producción de una enseñanza viva. Sin embargo, tanto *role-playing* como el sociodrama y el psicodrama son a la vez métodos activos de exploración de la vivencia. Y aclara que el psicodrama aunque es ampliamente utilizado en pedago-

gía y en formación de las relaciones humanas, es básicamente una herramienta terapéutica, mientras que el *role-playing* es esencialmente un método pedagógico que en su aplicación para adultos se compone de grupos de ocho a 15 personas (pp. 35-58).

Pundik y de Pundik (1974), miran al *role-playing* como perteneciente a las técnicas psicodramáticas y no como un método diferente al psicodrama, aun cuando se haya independizado de la tarea psicodramática (p. 114).

Ancelin Schützenberger (1979), encuentra que Moreno, aunque utilizaba el término general de psicodrama para las distintas actividades dramáticas, a la vez distinguía las siguientes: el *psicodrama* como una técnica de terapia que busca la solución de los conflictos individuales o inter-individuales, en que el sujeto está personalmente implicado a un nivel profundo (el de la tragedia), el *sociodrama* como terapéutica colectiva en que los roles son de naturaleza cultural y social, el *etnodrama* como terapéutica de los problemas étnicos y el *role-playing* como un “instrumento de aprendizaje y de perfeccionamiento en las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios, y la representación de diversos roles generalmente tradicionales, familiares, profesionales...” (pp. 78-79).

Pundik y de Pundik (1974), señalan que el *role-playing* “provee una experiencia de la realidad, simulada, en la cual se puede practicar las más diversas y complejas posibilidades sin herirse a uno mismo o a los demás con el fracaso” (p. 115).

Desde un contexto exclusivamente escolar el *role-playing* se ha practicado y sistematizado en un marco exclusivamente pedagógico. Yus (1998) señala que el *role-playing*:

“Se basa en que la asunción de roles supone la adquisición de habilidades tales como comprender que los demás también tienen sus puntos de vista, la de relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas, y la de controlar y relativizar el propio punto de vista a la hora de juzgar y tener en cuenta el

punto de vista de los demás. Consiste en la representación teatral de un problema o situación que tenga alguna trascendencia moral” (Yus Ramos, 1998, p. 190).

Mientras que Martín (1994), refiere que en el *role-playing*:

“se trabaja conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, siendo todos ellos objeto de análisis posterior. Mediante la práctica continuada del *role-playing*, los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que sienten forzados a descubrir que se derivan de la toma de decisiones (...)” (p. 113).

El *role-playing* reside en dramatizar, a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, en otras palabras, que el problema que se plantee sea de carácter abierto dando lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia de distintos personajes tendrá como consecuencia el planteamiento de diferentes puntos de vista y lecturas distintas ante un mismo suceso (op. cit., p. 114).

Martin (1994, pp. 114-116), propone cuatro etapas del *role-playing*:

1. *Calentamiento*: el objetivo es crear en el aula un clima de confianza y participación. Se caracteriza por animar al grupo a trabajar el problema buscando que todos lo reconozcan y lo acepten como un tema de interés.
2. *Preparación de la dramatización*: el facilitador aporta toda la información necesaria sobre la temática a tratar, como la temática específica, los personajes que intervienen y qué escenas se presentan. La explicación se limita solo a contextualizar la situación.
Se piden voluntarios para representar los distintos personajes, y es importante tener las siguientes consideraciones: se anima a los alumnos a participar sin forzarlos, se evita elegir alumnos que en la vida real desempeñen

un rol similar al del personaje, es conveniente asumir roles diferentes al personal, esto en función que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos de los propios y a ponerse en el lugar del otro.

Los actores salen al aula y se ofrece un momento para interiorizar su rol y preparar mínimamente su actuación. El facilitador puede entregar, a cada personaje una papeleta con el rol a desempeñar.

El facilitador informa al resto del grupo su función como observadores, cabe señalar que los observadores no pueden hablar durante la dramatización sino hasta que finalice. La función de los observadores es tomar notas de lo que acontece en la dramatización, evaluar el realismo de la representación, comentar la actuación de los distintos personajes, los sentimientos que había en juego, los intereses, las distintas actitudes, etc. Se puede dar a cada observador la tarea de observar un aspecto concreto para agilizar y clarificar a los alumnos. Es conveniente que los observadores se encuentren situados físicamente en un lugar accesible para observar y escuchar la dramatización, se propone una colocación en semicírculo.

3. *Dramatización*: los alumnos intentan asumir su rol acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que defiendan su postura. La interpretación tiene la característica de basarse básicamente en el diálogo y la palabra, no se llega a un estilo teatral.
4. *Debate*: tiene como objetivo analizar y valorar los distintos elementos de la situación que ha sido interpretada: temática central y de fondo, los sentimientos (en el caso del trabajo con el enfoque Gestalt los alumnos que dramatizan pueden describir sus emociones, pensamientos, diálogos, percepciones y posturas del cuerpo)²⁴, las actitudes, las soluciones propuestas etc. Con aspectos importantes se puede iniciar la discusión con las experiencias de los alumnos que participaron en la dramatización. Los observadores exponen sus anotaciones. Es de suma importancia el papel del facilitador.

²⁴ La información entre paréntesis es nuestra.

tador como moderador del trabajo grupal y éste no participa nunca en la dramatización.

Desde el enfoque Gestalt, para cerrar la sesión se pregunta, ¿de qué te has dado cuenta?, ¿qué te toca/llama la atención de esa situación? y se finaliza con la pregunta ¿Qué te llevas?

Desarrollo de la actividad:

Parte 1.- Todos los alumnos de pie forman un círculo amplio, en este caso se intercalan los alumnos por sexo (un alumno, una alumna). Se invita a un alumno que represente el rol de la víctima; éste contará sus experiencias sobre su situación como víctima al centro del círculo, y se le solicita que invite a otro alumno al centro del círculo que represente el rol del agresor; a éste se le pide que relate lo narrado por la víctima y que se mire como agresor y narre las posibles motivaciones que llevaron agredir a su compañero.

Parte 2.- Se solicita que cada alumno pase al centro del círculo por turnos (excepto la víctima y agresor reales), que haga contacto con los sentimientos de la víctima y las motivaciones del agresor. Al concluir con todos se solicita a la víctima real que mire al alumno que representa el rol de agresor y se le pide que haga contacto con sus posibles motivaciones y el facilitador cuestionan si coincide con ellas o si alguna vez en su vida ha coincidido con ellas, cuándo y en qué situaciones, una vez terminado el diálogo, la víctima real regresa al círculo. Se solicita que pase el agresor real y que mire a la víctima, se le pide que haga contacto con las emociones y sentimientos de la víctima, se le cuestiona por parte del facilitador si coincide con algunas de las emociones o sentimientos expresados por la víctima o si alguna vez ha coincidido con ellas y en qué situaciones.

Parte 3.- Se solicita a los alumnos que representan el rol de víctima y agresor que regresen a la formación del círculo. El agresor real queda sólo con el facilitador en el centro. El facilitador pinta una raya horizontal al centro del círculo, le dice al agresor real que ahora está del lado del agresor y lo invita a pasarse del lado de la

víctima y le cuestiona si alguna vez ha estado en esa situación, sobre los sentimientos y emociones que han emergido en ese contexto.

Parte 4.- Cierre individual. Pregunta al agresor real sobre de qué se dio cuenta, qué se lleva de esa experiencia y le pide que deje lo vivido en ese contexto. Hace lo mismo con la víctima. Al grupo formado en círculo les pregunta de que se dieron cuenta y que se llevan de esa experiencia.

d) abecedario de las emociones, sentimientos y actitudes

<i>Objetivo:</i> nombrar sentimientos, emociones y actitudes en relación con el campo escolar
<i>Sesión 9.</i> Sobres con sentimientos, emociones y actitudes
<i>Sesión 10.</i> Nuestras emociones, sentimientos y actitudes
<i>Consideraciones previas:</i> Lista de sentimientos, emociones y actitudes Sobres para colocar cartas con nombres de emociones El grupo se subdivide en equipos de cinco personas

Desarrollo de la actividad:

El facilitador proporciona a cada equipo un sobre cerrado que contiene en su interior seis papeletas, cinco papeletas tienen escrito el nombre de un sentimiento, emoción o actitud, y una papeleta en blanco.

Los alumnos abren los sobres y discuten en equipo sobre el significado y sus experiencias con las emociones o sentimientos escritos en las papeletas.

El facilitador pide que cada alumno cierre sus ojos e inicia una fantasía guiada, con el objetivo de hagan contacto con alguna emoción o sentimiento que no saben cómo nombrarlo o que han descubierto su sentir en la discusión con sus compañeros. El facilitador se centra en preguntas como dónde lo han vivido, con qué personas, en qué circunstancias.

El facilitador, al finalizar la fantasía guiada les pregunta si descubrieron una nueva emoción, sentimiento o actitud, si se reencontraron con alguno, si hay personas especiales ligadas a ellos, si se localizan en alguna parte específica de su cuerpo.

Por último, se le solicita a cada equipo que escriba en la papeleta en blanco una emoción o sentimiento que más focalizaron y que expongan su descripción frente al grupo.

e) Modelado con arcilla

<i>Objetivo:</i> que los alumnos expresen su emoción más recurrente cuando se presentan situaciones conflictivas y/o de violencia en la escuela
<i>Sesión 11.</i> Contacto y modelado
<i>Sesión 12.</i> Plenaria y conclusiones
<i>Consideraciones previas:</i> Materiales a utilizar arcilla, pinturas vinílicas y papel periódico.

Encuadre:

El trabajo con arcilla ofrece ventajas técnicas sobre otros materiales, así como posibilidades pedagógicas que propician el autodescubrimiento mediante la expresión de aquello que nos damos cuenta en el trabajo escolar, desde un enfoque Gestalt.

Retomando a Tonucci (2008), la arcilla es un material que el ser humano conoce desde hace milenios y tiene la característica de ser manipulable, y manipulado por los humanos porque la manipulación es una operación que se empieza desde el útero con el reflejo de prensión. La manipulación se convierte en modelado cuando la persona encuentra materiales como la arcilla que se modifican con sus movimientos y que adquieren forma con su actividad. Se podría decir que la manipulación es el medio por el cual la impresión de una idea, de un conocimiento, una emoción llegar a expresarse, a concretarse en una forma. Las ventajas técnicas que nos ofrece el trabajo con arcilla sobre otros materiales es que es húmeda,

agradable al tacto, tiene plasticidad, maleabilidad, no es pegajosa si se usa correctamente y que su color neutro no induce a estereotipos de forma (p. 21-23).

El trabajo terapéutico por medios artísticos desarrollado por Rhyne Janie, desde una orientación gestáltica, son considerados como fundadores de lo que hoy se llama arte-terapia. En este sentido recuperamos su mirada gestáltica del trabajo con materiales artísticos como la arcilla. Retomando a Rhyne (1973), el trabajo con arcilla (y otros materiales artísticos), tiene entre sus objetivos que la persona se pregunte: “¿qué estás descubriendo sobre ti mismo?”. Es un trabajo con miras al autodescubrimiento que no está enmarcado por la estética (hermoso-horrible), sino en aquello que la persona está descubriendo sobre sí mismo, sólo la propia persona podrá discernir e interpretar a su modo las formas que crea porque también ha creado su propio lenguaje simbólico no verbal. Es una labor de confianza en la propia conciencia y en aquello que desea expresar, donde la persona trata de descubrir lo que siente en su interior, experimenta con sus sentidos y sus movimientos para indagar que mensajes quiere trasmitirse a sí mismo y expresar en una forma artística propia (p. 263).

Desarrollo de la actividad: El facilitador enseña al grupo un paquete de arcilla y los cuestiona sobre si alguna vez han trabajado con ese material, cuándo y dónde. Se busca que los alumnos se concentren en la sesión.

Proceso: Después, el facilitador solicita que todos los estudiantes tomen un trozo de arcilla y se lo lleven a su mesa (individual), les pide que la coloquen entre sus dos manos, que cierren los ojos, y que la exploren. El facilitador les propone algunas acciones²⁵ como “siéntela entre tus dedos”, “siente su peso y textura”, “pásala de una mano a otra”, “apriétala”, “estírala”, etc.

El facilitador solicita a los alumnos que cierren sus ojos y se concentren en su respiración sin soltar el trozo de arcilla, que imaginen que están soñando y que vienen hacia ellos situaciones donde han estado envueltos en conflictos, que sien-

²⁵ Se retoman algunas ideas del trabajo de Rhyne (1973, pp. 267-268), titulado “*La modelación de ti mismo con arcilla*” y se efectúan algunas adaptaciones porque la temática a desarrollar es distinta.

tan las emociones que emergen con ese conflicto, que imaginen que ese trozo de arcilla es la emoción que emergió en ese conflicto específico, que los ha tocado en este momento. El facilitador guía la actividad diciendo algunas frases como: “no intentes concebir una forma, sólo exprésala con tus manos sobre la arcilla”, “deja que tus manos, tus dedos, tus movimientos te guíen”, “si surge una forma y sientes que tiene un significado para ti, déjala que se exprese”, “si no cámbiala”, “déjate sorprender”, “deja que esa emoción tome su propia forma”, etc.

El facilitador propicia el cierre de esta actividad con las siguientes frases: “si sientes que esa emoción o sentimiento ha tomado su propia forma, detente, abre los ojos, vuelve aquí y ahora”, “ahora mira la forma que tienes frente a ti y toma conciencia de ella y el grado de expresión de tu emoción”.

Para finalizar, el facilitador invita a los alumnos a expresarse sobre la experiencia, sobre aquello que se dieron cuenta, sobre su emoción que tomó forma, la situación conflictiva que hizo que emergiera esa emoción o sentimiento. El facilitador hace una retroalimentación.

f) Comunicación (sesiones f, g y h)

Viñas (2004), mira la comunicación como la base de las relaciones y a la vez, el relacionarse como comunicarse. La mejora de la comunicación es punto clave en la resolución de los conflictos, en perspectiva de los profesores, es un tema de interés. Este autor retoma su trabajo “*Comunicación y participación en la resolución institucional de los conflictos*” (2002), para plantear que la comunicación en la resolución de conflictos se puede utilizar en las siguientes líneas, que son el conjunto de todo un plan comunicacional: “mejorar los mecanismos para la emisión de los mensajes. Aprender a comunicar”, “mejorar los mecanismos para la recepción y la comprensión de los mensajes. Aprender a escuchar y entender”, “comprender los elementos personales y culturales que intervienen en la comunicación para favorecer actitudes positivas respecto a la comunicación”, “favorecer la comunicación con el uso de los canales óptimos en el contexto de la institución”, y “organi-

zar las redes de comunicación en el centro procurando que sean participativas y eficaces” (p. 38).

Actividades desarrolladas

g) La brújula del lenguaje

La actividad se centra en la tesis de que en el análisis de los conflictos escolares para encontrar soluciones eficaces, es necesario que las personas se basen en hechos y no en juicios, suposiciones, el deber ser (reglas), o generalizaciones (siempre-nunca, las mujeres, los alumnos). El fundamento de esta tesis se encuentra en la llamada “brújula del lenguaje” de Alain Carol (Carol y Saint Paul, 1994), que fue desarrollada en el contexto de la programación neurolingüística (PNL) y que tiene por objetivo que las personas focalicen el metamodelo que utilizan (Viñas, 2004, pp. 41-42).

Desarrollo de la actividad:

A los alumnos se les solicita que elijan a un personaje de la vida pública, con la condición de que todo el grupo lo conozca, haya escuchado hablar de él, leído o visto. Cuando se ha elegido al personaje a cada alumno se le da una papeleta donde escribirán algo que desean comunicar de ese personaje. Al concluir el trabajo escrito se deposita en un buzón y cuando todas las papeletas se encuentran en el buzón se da lectura de lo comunicado. Para este momento se encuentra en la pizarra del salón el esquema de la brújula del lenguaje donde en el norte se encuentra los hechos, al sur las suposiciones, al oriente los juicios, al poniente el deber ser o reglas y al centro las generalizaciones. Por cada papeleta leída se hace un pequeño análisis de donde se encontraría ubicada esa comunicación y se escribe un registro en la ubicación que determinó el grupo. Al final se cuentan los registros totales por cada área de la brújula y el grupo desarrolla una conclusión sobre su metamodelo de comunicar que más impera en ese momento y en ese grupo.

h) Descripción de figuras y comunicación con gestos y dibujos

Viñas (2004), menciona que el resultado de no utilizar correctamente el lenguaje puede ser crear malentendidos, en este sentido se pueden trabajar los siguientes tópicos: precisión del lenguaje para hacer llegar el mensaje, el uso del código adecuado, para la comunicación entre el emisor y el receptor, la utilización del canal y el momento más favorable para la comunicación, entre otros (p. 41).

Desarrollo actividad 1 (descripción de figuras):

El facilitador dibuja en una papeleta (modelo) varios círculos, cuadrados y triángulos, en diferentes posiciones y tamaños.

Se invita a un alumno a describir las figuras de las papeletas buscando que los demás alumnos en forma individual reproduzcan las figuras de forma exacta en su cuaderno, tanto en posiciones como en tamaños. El alumno que describe las figuras no las puede mostrar a sus compañeros, sólo describe las figuras. Al final se comparan la papeleta modelo y los cuadernos de los alumnos, respecto a las figuras dibujadas. Se cierra la sesión con una conclusión individual o grupal. Se espera que los alumnos se den cuenta de que el acto de comunicar no es una tarea fácil.

Desarrollo de la actividad 2 (comunicación con gestos y dibujos):

Los alumnos hacen una fantasía guiada para hacer contacto con los acontecimientos y hechos que han tenido al transcurso del día. Inmediatamente el grupo se divide en subgrupos que conformen parejas. Se solicita que las parejas se pongan de acuerdo de quién comenzará a describir cómo ha transcurrido su día y quién escuchará la narración, para después intercambiar roles. La condición se centra en que la comunicación del mensaje se realice por medio de gestos o dibujos, no se puede escribir o hablar. Cuando todos los dos participantes del subgrupo de parejas hayan narrado su día de hoy. Se hará un análisis en plenaria sobre las dificultades que se encontraron para transmitir su mensaje.

i) El conflicto

El encuadre de estas dos últimas sesiones se centró en dos líneas, la primera en hacer un diagnóstico sobre el concepto conflicto y las emociones que emergen cuando escuchamos la palabra conflicto, cuando pensamos en un conflicto, cuando nos vemos involucrados en un conflicto, y la segunda línea se basa en plantearles a los alumnos si les interesa resolver sus conflictos, si saben cómo, si les gustaría aprender, qué conflictos viven y con quién.

Desarrollo de la actividad 1 (conflictos emociones, pensamientos y prácticas cotidianas):

A cada alumno se le dota de varias tarjetas, se le solicita que:

- escriban la palabra o frase más significativa cuando escuchan “conflicto”,
- escriban la palabra o frase más significativa cuando se les pide que piensen en un conflicto,
- escriban la palabra o frase más significativa cuando se les pide que hagan algo con un conflicto.

Al terminar las preguntas, se recolectan y se leen frente al grupo y se le pide de forma individual o grupal que mencionen “de que me di cuenta”.

j) El conflicto en mi vida

Se aplicó un cuestionario a los alumnos con las siguientes preguntas: ¿Te interesa resolver tus conflictos?, ¿sabes cómo hacerlo?, ¿te gustaría aprender?, ¿qué conflictos viven y con quién? Una vez auto-aplicados los cuestionarios, se realizaron entrevistas con cada alumno para conocer sus puntos de vista sobre el conflicto.

4.9 Instrumento

Se aplicó el cuestionario “Los cinco pilares de la identidad”, el cual lo elaboré ad hoc, para la presente investigación. Basado en el trabajo teórico de los cinco pilares de la identidad de Petzold (2001), que se refiere a las cinco áreas o pilares de

la identidad de la persona a ser fortalecidas en un cuasi equilibrio, sin embargo, cuando se presentan disminuciones importantes en dos o más áreas se tendrán efectos no benéficos en el actuar de la persona desde una mirada integral.

En una primera etapa, el cuestionario fue auto-aplicado a los estudiantes; en una segunda, revisado cara a cara con la población investigada de forma individual. El objetivo fue conocer de una manera más cercana las características individuales de la población respecto a las áreas de cuerpo y mente, valores y normas, red social, sustento material y esfuerzo, trabajo y poder.

¿Por qué un cuestionario?

En la Pedagogía Gestalt, se trabajan los cinco pilares de la identidad en una actividad de diseño vivencial/experiencial y por medio de procesos creativos, ver Svoboda (2012, pp. 183-185). Sin embargo, este tipo de diseño en la práctica cotidiana del aula, tiene el inconveniente de que no se puede utilizar con poblaciones mayores a 20 personas y además requiere una secuencia didáctica que supera una hora de trabajo. Para superar este obstáculo, se diseñó el cuestionario para abarcar mayor población de alumnos y en un menor tiempo. En México, difícilmente nos encontraremos con grupos de 20 o menos alumnos en las aulas de educación secundaria. El cuestionario nos sirve para focalizar pilares disminuidos, por ello es conveniente abordar los puntos focales en sesiones de tipo vivencia/experiencial, siempre guiándonos bajo las premisas de la Pedagogía Gestalt, desde su enfoque pedagógico (ver capítulo 1), que en este caso son dos que citan: “se trabaja con los recursos y con las experiencias de éxito” y “primero las personas y luego lo contenidos”.

Estructura del cuestionario

El cuestionario, está dividido en dos bloques: el primero se refiere a datos generales de los alumnos y alumnas, y el segundo a las preguntas sobre los cinco pilares de la identidad. El primero, en su mayoría, está conformado por respuestas de opción múltiple, en cada una de ellas, sólo se puede marcar una respuesta. En

algunos casos, se brinda un espacio para describir situaciones específicas, que no se ofrecen en las respuestas de opción múltiple. El segundo, está conformado exclusivamente por preguntas abiertas.

El número de preguntas del primer bloque, referente a datos generales, es de 10, las cuales son precedidas cada una por un inciso que van de la letra "A" a la "J". El segundo bloque, relativo a los cinco pilares de la identidad, está constituido por 34 preguntas, que están anteceditas por un número arábigo que van del número 1 al 34.

El primer bloque del cuestionario indaga sobre los datos generales e individuales de cada alumno o alumna. En este bloque se busca obtener información acerca de su campo familiar y económico, abordando los siguientes aspectos: sexo del alumno o alumna, con quién vive (puesto que no siempre vive con la madre y el padre), las personas que conforman su familia nuclear (que puede ser más numerosa al incluir otros familiares y no sólo a papa/mamá e hijos), el número de hermanos/as que tiene, si desempeña un trabajo por el cual recibe una remuneración (dinero), el tipo de actividad laboral que realiza (aquí la pregunta es abierta porque al ser menores de edad no hay referente claro en el tipo de labores que puede desempeñar como en el caso de los adultos), las personas de su familia nuclear que trabajan y reciben una paga por dicha labor, si la casa donde habita es propia, rentada o de otro tipo (en México hay casas donde habitan varias generaciones), si en el terreno donde está su vivienda habitan otras familias,

El segundo bloque, se subdivide en cinco partes que corresponden a cada uno de los pilares de la identidad. La numeración es corrida del número 1 al 34. Cabe señalar, que el nombre de cada pilar corresponde a los nombrados por Petzold, aunque en el enfoque ontológico de la Pedagogía Gestalt, de esta tesis, han sido modificados, por lo cual proponemos sustituir en trabajos posteriores por los citados en dicho apartado. A continuación, en el cuadro se muestra la subdivisión por pilar y sus preguntas correspondientes.

Tabla 4. Pilares y preguntas del cuestionario “Los cinco pilares de la identidad”

<i>Pilar</i>	Cuerpo y mente	Valores y normas	Red social	Sustento material	Esfuerzo, trabajo y poder
<i>Preguntas</i>	<p>1- ¿Cómo te sientes con tu cuerpo? (Explica de forma concreta)</p> <p>2- ¿Cómo cuidas tu cuerpo? (Puedes proporcionar algunos ejemplos)</p> <p>3- ¿Qué actividades físicas de ocio realizas? (No cuenta la clase de educación física)</p> <p>4- ¿Qué es para ti tu cuerpo?</p> <p>5- ¿Qué emociones expresa tu cuerpo más a menudo? (Menciona por lo menos tres)</p> <p>6- ¿A menudo sientes, miras, escuchas a tu cuerpo?</p> <p>7- ¿Cómo consideras tus pensamientos? (positivos, negativos, entusiastas, fatalistas, etc...)</p>	<p>8- ¿Cuál es tu mayor propósito en la vida?</p> <p>9- ¿Cuáles son los tres valores más importantes en tu vida?</p> <p>10- ¿De quién has aprendido el mayor valor en tu vida?</p> <p>11- ¿Cuál es tu mayor límite o norma que te guía en la vida?</p> <p>12- ¿Quién te ha enseñado límites o normas en la vida?</p> <p>13- ¿Cuál es el límite o norma al que nunca faltarías?</p>	<p>14- ¿Quiénes son las personas que te apoyan?</p> <p>15- ¿Quiénes son las personas que te dan confianza?</p> <p>16- ¿Cuándo no asistes a la escuela con quien te juntas? y ¿qué hacen juntos?</p> <p>17- ¿Qué significa tu familia para ti?</p> <p>18- ¿Consideras que tienes amigos? Si respondes que Si, ¿Quiénes son?, ¿De dónde son?</p> <p>19- ¿Qué características tiene un amigo para ti?</p> <p>20- ¿Cómo sería un maestro de confianza para ti?</p>	<p>21- ¿Cómo consideras el lugar dónde vives?</p> <p>22- ¿Cómo consideras tu situación económica familiar?</p> <p>23- ¿Cuáles son los espacios donde puedes estar contigo mismo?</p> <p>24- ¿Cuáles son tus bienes materiales de entretenimiento, diversión, ocio?</p> <p>25- ¿Cuáles son las cosas materiales que más aprecias? Y ¿por qué?</p> <p>26- ¿Te sientes satisfecho o satisfecha de los bienes materiales que tienes?</p>	<p>27- ¿Qué te gusta hacer?</p> <p>28- ¿Cuándo no asistes a la escuela que gusta hacer?</p> <p>29- ¿Cuándo desempeñas un trabajo, una tarea en la casa o en la escuela te sientes reconocido?</p> <p>30- ¿En qué situaciones te sientes con autoridad?</p> <p>31- ¿Con que personas te sientes con poder? Y ¿porque?</p> <p>32- ¿Crees que sabes manejar tu poder?</p> <p>33- Cuando sientes que tienes poder, ¿qué haces con dicho poder?</p> <p>34- ¿Qué quisieras opinar o agregar?</p>

Procedimiento

La aplicación del cuestionario fue de forma autoaplicada por los propios alumnos pero siempre con el apoyo del investigador como un guía y el tiempo destinado fue de una hora aproximadamente. Lo anterior, lo podemos considerar como un primer momento puesto que sugerimos, a través de nuestra experiencia, que una vez analizado el cuestionario y focalizado a los alumnos que presentan ciertas problemáticas en dos o más de sus cinco pilares, revisarlo en forma de entrevista con el alumno o alumna para concretar e indagar aspectos más concretos sobre sus problemáticas.

Capítulo 5. Resultados

5.1 Diagnóstico

Técnica utilizada: Foto problema mural (Lebrero y Pérez, 2007).

Evidencias: Filmación de la elaboración del mural, de la presentación al grupo y del interrogatorio sobre éste.

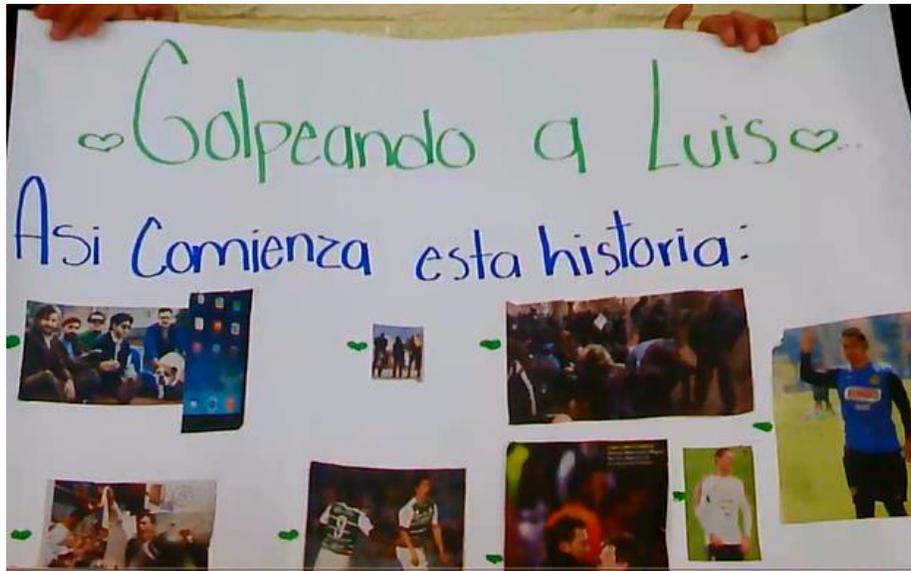
Síntesis de resultados:

- I. Los alumnos no conceptualizan el conflicto, solo describen conductas.
- II. Los ejes de las historias describen situaciones problemáticas, conflictivas y de violencia pero los alumnos no logran diferenciar entre unas y otras.
- III. Las narrativas de los murales se centran en la descripción de conductas violentas, pero los alumnos no logra focalizar el punto de partida de las situaciones violentas.
- IV. En ningún caso se planteó una solución a los conflictos expresados por iniciativa propia.
- V. A la proposición de poner una solución a los conflictos que plantearon, los alumnos no ofrecen soluciones reales a los conflictos expresados o se centran sólo en discursos introyectados como “que hablen entre ellos”
- VI. El enojo es la emoción que más persiste en los relatos.

El concepto de conflicto

En todas las narrativas esbozadas en el foto problema mural, así como en el interrogatorio por equipo no se encuentran evidencias sobre el concepto de conflicto en las historias plasmadas en los diferentes murales.

Figura 3. Foto problema mural: Golpeando a Luis



Las temáticas del foto problema mural

Los ejes de las historias describen situaciones problemáticas, conflictivas y de violencia pero los alumnos no logran diferenciar entre unas y otras, (Figura 1. Temáticas elegidas por los equipos).

Figura 4. Temáticas elegidas por los equipos

Violencia en una relación de noviazgo
Golpes en el descanso (real)
No tenemos libertad de expresión (real)
Golpeando a Luis (real)
Violencia
Romper un vidrio – regaños (real)

La mayoría de las situaciones esbozadas en el foto problema mural son reales. Los alumnos las vivieron dentro de la secundaria lo que facilitó plasmar en el mural.

Las narrativas de los murales se centran en la descripción de conductas violentas, pero no se logra focalizar el punto de partida de las situaciones violentas (“fuimos y le pegamos”, “planeamos pegarle entre todos”, “él le pego a su novia”)

La resolución de conflictos en el foto problema mural

No se dan opciones de resolución de conflictos reales o que impliquen una somera planeación. Por lo tanto, las soluciones son fantasiosas (“lo rescataríamos de su situación”, “lo salvaríamos”) o centradas en discursos introyectados (“que hablen”, “que platiquen” “que vayan a terapia”).

Imágenes y su representación simbólica acerca del conflicto

Las imágenes y su descripción como representación simbólica realizada por los propios alumnos se encuentran en tres esferas que son: las conductas que en su mayoría describen situaciones violentas, las emociones que sienten los personajes siendo el enojo la emoción que se perfiló como la más recurrente por los personajes, y conductas fantasiosas para resolver el conflicto o sólo discursivas, ver la *Figura 2*. Los personajes, conductas, emociones y discursos.



La emoción con mayor prevalencia

A cada equipo se le solicitó que mencionara la emoción que más prevalecía durante el conflicto desarrollado en su historia, siendo: “tristeza y coraje”, “coraje”, “teníamos la razón”, “sentirse mal” (porque todos le fuimos a pegar a Luis) y “no sentimos nada”. Cabe mencionar que las emociones surgen por situaciones diversas, sin embargo un hilo conductor en la mayoría de los relatos es que los personajes no hablan entre sí, no dicen sus formas de pensar o sentir, por lo cual se quedan con sus pensamientos, emociones e injusticias.

5.2 Conceptualizando y personificando

Técnica utilizada: creación de personajes sobre un cartel

Evidencias: Carteles y testimonios recabados por el facilitador

Aspectos físicos:

El conflicto: fue personificado como un hombre de cuerpo entero, delgado, se observa una boca lineal (horizontal), de un solo trazo, su nariz es respingada, sus ojos están levemente cubiertos por su cabello negro, cabello que está algo desordenado.

La violencia: fue personificada como una mujer de cabello alborotado, que le cubre totalmente el rostro, debajo de los cabellos se observan un ceño fruncido, en cada mano lleva un guante de boxeo. El personaje es delgado y lleva un vestido amarillo.

El agresor: fue personificado como un hombre de cuerpo entero, lleva un pantalón azul, una playera de color roja y sin mangas por lo cual está descubierto desde los hombros hasta las manos, su rostro tiene las cejas fruncidas, ojos grandes, su cabello está totalmente parado y en una de sus manos lleva una especie de hacha.

La víctima: fue personificado como un hombre de cuerpo entero, obeso, manos cortas, su rostro es ovalado, su boca esta dibujada como un semicírculo hacia abajo (caído), su nariz es pequeña, de sus ojos brotan lágrimas y su postura es encorvada (hacia abajo) y tiene una joroba.

La persona que puede ayudar: fue personificada como una mujer sin pies, con manos grandes, lleva una falda y una blusa, su boca es grande de forma ondulada y con dimensión en los labios, sus ojos que son pegatinas y están colocados horizontalmente como si se encontraran, su cabello es largo y negro pero no se encuentra la parte superior de su cabeza.

El testigo: los alumnos no lograron personificarlo, sólo dibujaron una figura humana rudimentaria, sin dimensiones y sin ninguna atribución física como gestos, tipo de cabello.

Aspectos psico-emocionales

El conflicto: los alumnos lo describen con la palabra “confusión”, “enredo”, “no saber qué hacer”, “no miramos el camino” y con las emociones de “angustia”, “ansiedad”.

La violencia: los alumnos la identificaron como la persona que te “engancha”, que te “seduce”, “no se muestra tal como es”, “tiene fuerza para pegarte”, “te puede dañar” y al mismo tiempo puede ser “modosita” mejor dicho sutil y su emoción según los alumnos son el “poder”.

El agresor: los alumnos lo ven como “aquel que busca intimidarte”, “que se cree muy macho”, “que muestra su poder”, “es fuerte”, “muestra sus músculos”, “que no tiene miedo de nada”, “que está enojado siempre” y que “no quiere demostrar su debilidad”.

La víctima: los alumnos lo identificaron como “un chico tímido”, “callado”, “deprimido”, “solitario”, “bajito”, “con algún problema” es decir, “discapacitado”, “gordo”, “chiquito”, y que “está siempre triste”.

La persona que puede ayudar: los alumnos la identificaron con “una persona de confianza”, es decir “alguien que le pueda contar mis problemas”, y sobre todo “que haga algo”, porque “hay muchos maestros que sólo te escuchan pero no hacen nada”, “una persona es alguien que te da la mano sin pedirte nada”, “que no cuenta lo que le dices” y una persona de confianza puede ser “un amigo”, “un primo” o “un compañero” y a veces un “maestro”.

El testigo: los alumnos no lograron describir o mencionar una actitud o emoción, pero apuntaron que “el testigo no puede hacer nada” y otros alumnos no pertenecientes al equipo los refutaron al decirles “que debe de hacer algo”, “como contarle a un maestro”, un alumno del equipo expositor dijo: “no se lo puedes contar a un maestro porque no hacen nada y luego te dejan solo”. Por tal situación se pidió a todo al grupo que opinaran sobre las posibles posturas que podía tener un testigo y nombraron las siguientes: no puede hacer nada, debe de hacer algo, depende de la situación, a veces puede hacer algo y otras no. Luego se procedió que todos se pusieran de pie y se asignó un lugar del salón para que se colocara ahí quienes pensaran que el testigo no puede hacer nada, otra sección del salón para los que piensan que si puede ser algo, y otra sección del salón para aquellos que piensan que dependiendo de la situación puede actuar o no. El resultado fue que sólo cuatro estudiantes se colocaron en la posición de que puede actuar dependiendo la situación, la mayoría estuvo dividida en las posiciones de debe hacer algo y no puede hacer nada.

Conclusiones realizadas por los alumnos:

- i. A veces nos llevamos mal y somos violentos
- ii. Es fácil identificar a una víctima
- iii. Todos sabemos quiénes son las víctimas
- iv. Sabemos reconocer al “gandalla” de la clase
- v. Hay muy pocos maestros de confianza
- vi. Es muy difícil reconocer el conflicto
- vii. No nos gustaría ser testigo de algo porque no sabremos qué hacer.

5.3 Buzón escolar

Técnica utilizada: Fantasía guiada

Evidencias: Testimonios relatados por los alumnos

En la intervención anterior, los alumnos construyeron sus propias conclusiones y de éstas se pudieron vislumbrar diferentes temáticas, por lo cual era necesario encontrar un eje claro que los acercara a la gran temática: los conflictos, puesto que todas las conclusiones elaboradas por ellos nos podían llevar, pero marcaban diversos caminos a seguir. Por tal motivo se realizó una fantasía guiada que tocara las conclusiones realizadas en la sesión precedente y se elaboró un buzón donde los alumnos colocaran las temáticas que quisieran tratar la siguiente sesión.

Resultados específicos: todos los alumnos colocaron sus propuestas de temáticas a tratar pero la mayoría se negó a develar su temática, porque el buzón aseguraba el anonimato. Una alumna llamada Berenice fue la única que develó ante todos su propuesta y esta trataba el tema de “la violencia y cuando nos llevamos mal con alguien”, ella se llevaba mal, con otro alumno llamado Luis, este alumno fue quien recibió la golpiza de todo el grupo, golpiza que fue narrada en el diagnóstico en el foto problema mural titulado “Golpeando a Luis”.

En este momento Berenice se ponía en el lugar de la víctima: “Luis me molesta”, “me avienta cosas”, y colocaba a Luis en el lugar del agresor, se conformaba la dicotomía víctima-agresor. Sin embargo con la información que se disponía Luis también era víctima en otras circunstancias por lo cual era pertinente diseñar una intervención específica que develara el cambio de roles dependiendo el campo constituido por los diferentes actores.

5.4 Juego de rol

Técnica utilizada: juego de roles

Evidencias: testimonios de los alumnos y observaciones

Berenice: al principio del juego de roles se configuró a sí misma como víctima de Luis. En ese momento relato sus experiencias omitiendo algunas conductas que tiene con Luis, conductas que molestan a su compañero. Las experiencias iban en el sentido de “me molesta sin saber por qué”, “a él le gusta molestarme”, “la otra vez me arrojó un papel”. En el momento de mirar al agresor durante la técnica expuso algunas conductas que ha realizado ella como agresora, algunas conductas que ha tenido con Luis como “luego me burló de él”, “cuando todos se ríen de él yo también lo hago”, “cuando todos le pegaron yo también lo hice”.

Luis: se reconoció desde el principio como agresor de Berenice pero no pudo identificar alguna motivación, sin embargo al final de la técnica logra reconocer algunas motivaciones que lo han llevado a agredir a Berenice como “ella me ignora”, “luego se lleva y no se aguanta”, “se burla de mí” y “la otra vez me pegó con todos” y se mira a sí mismo como víctima en otras situaciones, en la ocasión que todo el grupo le pegó.

En este caso, tanto Berenice como Luis no encontraron el punto inicial de sus agresiones, donde comenzó todo pero lograron romper con la dicotomía yo víctima-tu agresor o yo agresor-tu víctima.

La sesión con todo el grupo

El grupo sintió un gran impacto con esta sesión, al principio nadie decía nada hasta que una alumna se atrevió a romper el silencio y dijo: “yo no me había dado cuenta que todos somos víctimas como agresores”, después de esta intervención los demás alumnos participaron con sus propias conclusiones que fueron las siguientes: “yo le tenía coraje a Luis porque molestaba a Bere y no veía lo que le

pasa a Luis”, “yo me sentí mal porque agredí a Luis cuando todos le pegamos”, “creo que hay que ver cada situación y no juzgar antes”, “Bere es mi amiga pero a veces se pasa con Luis”, “no es correcto lo que ninguno de los dos hace”. Una de las conclusiones inesperadas y en lo que la mayoría de los alumnos coincidió fue que no sabían cómo nombrar lo que sentían en el momento de pasar al centro del círculo durante la dinámica, una alumna dijo: “sé que siento otras cosas pero solo se decir enojo”.

Aspectos relevantes

Los alumnos reconocían sus emociones pero se les dificultaba nombrarlas, su repertorio era escaso. La mayoría nombraba: coraje, enojo, me siento mal, me siento triste.

5.5 Abecedario de las emociones, sentimientos y actitudes

El objetivo de este rubro fue que los alumnos hicieran contacto con emociones y/o sentimientos que han experimentado a lo largo de sus vidas y que pudieran nombrarlos con un concepto específico e identificar el campo donde emergió cada emoción y/o sentimiento en detrimento de un trabajo sólo para diferenciar emociones de sentimientos o repetir conceptos vacíos.

Observaciones.

Las alumnas se sentían con más confianza para expresar sus vivencias acerca de las emociones que encontraban escritas en tarjetas al interior de los sobres. También eran ellas las que proponían la nueva emoción para trabajar en equipo. Lo anterior fue más evidente en los equipos donde mayoritariamente estaban conformados por varones.

Conclusiones:

- 1) Los alumnos y las alumnas al leer las tarjetas con las emociones que iban a trabajar en la sesión comentaron que no sabían nada sobre esas emociones, que no sabían cómo describirlas, que no podrían realizar la tarea.
- 2) Lograron hacer contacto con la emoción de alegría, amor y confusión pero no podían nombrar sus características. Sin embargo lograron identificar personas relacionadas con cada emoción, por ejemplo para el amor la persona más recurrente fue la mamá, para la alegría fueron los amigos para el caso de los varones y en el caso de las alumnas fue el novio, para la confusión los profesores fueron lo más recurrentes en todos los miembros del equipo.
- 3) En el caso de la plenitud y la apatía los equipos trabajaron con ella refirieron que no las conocían, que nunca las habían vivido, a lo cual se les explicó, ejemplificó y se hizo un ejercicio de contacto para buscar en su persona esas emociones, el lugar, la persona y/o la situación en la que surgió, es decir en qué campo emergió.
- 4) La apatía, en la mayoría del participante de los equipos, emergió en el salón de clase, en la lección de matemáticas pero siempre acompañada con la emoción de la confusión, mientras que la plenitud fue proyectada como algo a vivir, algo posible pero que no han experimentado o por lo menos no lograron identificar cuando y en dónde. Algunas expresiones que utilizaron para referirse a la apatía fueron: “cuando no te interesa una clase de matemáticas”, “cuando estás aburrido en clase”.
- 5) La emoción que la mayoría de los equipos propuso fue la tristeza, las motivaciones para elegir esta emoción fueron las siguientes en palabras de los alumnos: “porque todos hemos vivido algo triste”, “porque siempre estoy triste”, “todos saben que es la tristeza”, “la tristeza es lo más fácil”. Cabe

destacar que el equipo mira en la tristeza una emoción recurrente para todas las personas y sin embargo excluyen las demás emociones como parte de las vivencias de las personas, es decir, hay emociones que sólo algunas personas experimentan y otras no. La tristeza está relacionada con sus vivencias más cercanas porque en equipo refieren que a veces se sienten solos, que sus papás están separados y que no los escuchan.

- 6) Un caso especial fue el sentimiento del amor como propuesta de trabajo, que fue retomado por la alumna de un equipo mientras los integrantes varones sólo escuchaban. La alumna relaciona esta emoción con el novio, y comenta que el amor es algo que llega, que ocurre, “cuando aparece alguien que te hace sentir esa emoción”, “es algo que llega y que te lo da otra persona”.

5.6 Modelado con arcilla

En la estrategia de modelado con arcilla participaron sólo 19 alumnos puesto que uno de las características de este grupo, y quizás del turno vespertino en la secundaria, es que muchos alumnos faltan constantemente, en ese sentido teníamos en las sesiones alrededor de cuatro a cinco alumnos como población flotante.

Los alumnos lograron hacer contacto con sus emociones y plasmar dichas emociones en una figura que tomó cuerpo físico a través de lenguaje simbólico propio. Durante el trabajo con el modelado se dieron dos momentos que causaron gran dificultad a los alumnos y son los siguientes:

1. El proceso de contacto consigo mismo que involucra una escucha interna les fue complicado, puesto que no tienen el hábito de hacerlo. En el momento del apoyo al contacto que llevaba a cabo el facilitador/investigador (con frases y solicitándoles que tuvieran los ojos cerrados, un alumno varón comentó lo siguiente: “siempre nos piden que escuchemos a los demás, que miremos los demás pero nunca nos piden que lo hagamos con nosotros”, a lo cual el grupo se sumó a su comentario. Una alumna continuó con

la necesidad del grupo de expresar su dificultad o las causas de esa dificultad, ella comentó: “si yo hago esto en mi casa se van a burlar de mí” y “no me gusta cerrar los ojos porque no me dan confianza los demás, siento que me pueden hacer algo”, “mi mamá me dice que tenga siempre los ojos bien abiertos”.

2. En el momento del modelado de la figura con arcilla, la mayoría de los alumnos expresó que le gustaba la sensación de la arcilla, así como jugar con ella. Una alumna comentó “parece que estoy en el kínder”, “allí no te decían tanta cosa como aquí”, sin embargo les preocupaba ensuciarse o tener las manos sucias aún cuando se les comentó que después de la actividad se ofrecería un momento para asearse. Un aspecto de gran dificultad y preocupación para los alumnos fue dar cuerpo físico a esa emoción con la que hicieron contacto, y no en términos de reconocerla puesto que la mayoría la podía expresar verbalmente. La dificultad se centró en lo estético, en este sentido los alumnos deseaban hacer algo bonito, atractivo o que simplemente no se burlaran los otros, en detrimento de su propio lenguaje simbólico. La estrategia con la que pudieron saltar este obstáculo fue encontrar una figura sencilla que expresara esa emoción.

Las figuras y su lenguaje simbólico

Al final de la estrategia los alumnos modelaron diecinueve figuras, una figura por cada alumno. A través de una breve presentación individual por alumno ofrecieron aquello que expresa su figura. Ocho alumnos modelaron figuras que para ellos expresaban enojo (siete hombres y una mujer), cabe destacar que algunos modelaron figuras que identificaron con pistolas, con puños o instrumentos de metal que se ponen en los puños para golpear, sólo una alumna moldeó una especie de estrella con picos, puesto que los picos para ella es el daño que el enojo le inflige en su cuerpo, a su interior mencionó esta alumna. Tres alumnas moldearon una figura que representa la tristeza que viven recurrentemente en sus vidas. Una alumna y un alumno buscaron representarse a sí mismos y felices. Los demás elaboraron

figuras fuera de un lenguaje “común” que representaba su ansiedad, esta alumna primero iba a realizar una hamburguesa “porque me la paso comiendo todo el día”, amor, confianza, alegría y soledad.

Figura 6. Modelado en arcilla.



5.7 Comunicación

El personaje público que los alumnos eligieron fue el llamado “El Piojo”, en ese momento se desempeña como director técnico de la selección mexicana de futbol.

En la actividad, la mayoría de los alumnos describió al personaje público a partir de una descripción física y de juicios de valor como “es muy enojón”, “no se sabe controlar”. Los juicios de valor eran afirmaciones sobre sus actitudes.

Por cada papeleta leída se realizó un pequeño análisis de donde se encontraría ubicada esa comunicación, respecto a la brújula de la comunicación. La conclusión a la que llegaron los alumnos en plenaria abarcó los siguientes puntos:

- ❖ No nos habíamos dado cuenta que decimos muchos juicios
- ❖ Nos cuesta trabajo describir a las personas sin hacer juicios de cómo es en su forma de ser

- ❖ A veces nos centramos en cosas que nos llaman la atención de esa persona y no podemos ver lo demás

Descripción de figuras y comunicación con gestos y dibujos

En esta actividad el facilitador dibujo en una papeleta (modelo) varios círculos, cuadrados y triángulos, en diferentes posiciones y tamaños.

Se invitó a un alumno a describir las figuras de las papeletas buscando que los demás alumnos en forma individual reproduzcan las figuras de forma exacta en su cuaderno, tanto en posiciones como en tamaños. El alumno que describe las figuras no las puede mostrar a sus compañeros, sólo describe las figuras. Al final se comparan la papeleta modelo y los cuadernos de los alumnos.

Al comienzo de la actividad la mayoría de los alumnos deseaba participar, puesto que expresaban que la tarea a realizar era muy fácil, sin embargo como iban pasando los alumnos se les dificultaba dar instrucciones claras para que sus demás compañeros replicaran el modelo en su cuaderno. Después de la actividad se realizó una plenaria para concluir los obstáculos o fortalezas que tenemos para comunicar, los resultados fueron los siguientes:

Obstáculos

- ❖ “Nos ponemos nerviosos y ya no sabemos qué hacer” (hay otra cosa que nos distrae).
- ❖ “No encontramos las palabras para comunicarlo” (vocabulario)
- ❖ “Nos sentimos presionados para que los demás nos entiendan” (no queremos quedar como tontos)
- ❖ “Como hablamos pensamos que comunicar es muy fácil pero no lo es” (no siempre decimos lo que deseamos)
- ❖ Quisimos hablar con gestos pero no podíamos (apoyo en otro tipo de comunicación)

Fortalezas

- ❖ Conocemos palabras para nombrar algunas cosas
- ❖ Decir derecha, izquierda, arriba o abajo nos ayudo

Con la temática conflicto se concluyó en una frase grupal: “no siempre podemos decir lo que deseamos”

Comunicación con gestos y dibujos

La condición se centró en que la comunicación del mensaje se realizara por medio de gestos o dibujos, no se podía escribir o hablar. En esta actividad nos encontramos con tres resultados:

1.- (Observación): A los alumnos se les dificultó expresarse por medios de gestos, algunas de sus expresiones fueron: “no sé cómo hacerle”, “no se puede”, “estoy bloqueada”. La opción por la que optaron fue la imagen a través de dibujos.

2.- (Plenaria): Los alumnos concluyeron que no sabían que se podían comunicar con gestos, aunque siempre lo hacen, “podemos saber por su cara si alguien está enojado”, y que no saben cómo controlar o mandar a su cuerpo para que diga lo que quieren “no podía mover mi cuerpo para decir las cosas”.

3.- (sobre el conflicto): “A veces pensamos que una persona está enojada por su cara y no lo está, o pensamos que está enojada con nosotros pero no lo está” y “es difícil saber lo que dice el cuerpo, no sabemos cuándo hacerle caso”.

5.8 El conflicto

Los resultados de estas actividades se centraron en dos afirmaciones “queremos resolver nuestros conflictos” pero “no sabemos cómo”. Estas dos afirmaciones aunque simples, son muy significativas porque son el punto de partida de toda resolución de conflictos, el deseo de resolver una situación que nos aqueja nos indica que hay un deseo y una posibilidad de movilizar energía para dicho fin. Mien-

tras que reconocer que no conoce cómo es un punto de contacto crucial porque los alumnos logran reconocerse, mirarse de una forma auténtica.

5.9 Profesoras de confianza

La información que se retoma del cuestionario son los aspectos sociales y económicos de los alumnos y que forman parte de la descripción de la población, en el capítulo de metodología, así como las características que los alumnos citaron sobre las profesoras de confianza siendo las siguientes:

- Que los escuchen
- No juzgar si el alumno les cuenta algo
- No regañar si el alumno les cuenta algo
- Mantener el secreto de aquello que les puedan contar

Capítulo 6. Conclusiones

A continuación presentamos las conclusiones de esta tesis doctoral, la manera de conformarlas está definida a partir de dos líneas implícitas, la primera es focalizar algunos conceptos sobre las experiencias de la intervención en el taller, respecto a la perspectiva de la Pedagogía Gestalt y la segunda es el abordaje sobre el tema conflicto. En ese sentido los puntos que tratamos no son sesiones específicas o resultados minuciosos del taller, sino temas que nos parecieron de gran relevancia sobre aspectos formativos que una pedagogía humanista, como la Pedagogía Gestalt puede señalar y que vemos conveniente discutir y analizar.

El objetivo de la investigación fue aplicar la Pedagogía Gestalt como una metodología de investigación en el campo escolar y como un enfoque de trabajo en el aula, respecto a los conflictos que los alumnos de secundaria experimentan en su vida cotidiana escolar. Este objetivo plantea definir dos ejes explícitos para guiar el cierre de esta tesis, el primero es la Pedagogía Gestalt como metodología de investigación, así como de trabajo pedagógico en el aula y el segundo es el conflicto como una necesidad a resolver. A continuación empezaremos con el primer eje.

6.1 La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación y como trabajo pedagógico en el aula

El tema desde la visión del investigador

El conflicto fue el gran tema a trabajar, sin embargo desde la postura de la Pedagogía Gestalt, “el tema se pone en la mesa” esperando que a través de una serie de actividades de diseño semiestructurado surja el tema que los alumnos desean abordar sobre ese gran tema. Esta forma de trabajo pedagógico ofrece dos tipos de resultados: el primero es que los alumnos a partir de un gran tema logran hacer contacto con un “subtema” que les significa y que se ubicará como el tema a trabajar, pero siempre devenido del gran tema. El segundo resultado es cuando surgen temas y necesidades emergentes que pueden desplazar al gran tema, que el facilitador, profesor o investigador puso en la mesa.

En la investigación de campo el gran tema fue “el conflicto”, tópico que siempre estuvo presente en los trabajos de los alumnos, aunque a veces se vinculó con otros temas como el enojo o las emociones. Cabe señalar que esperábamos que los alumnos llegaran al *darse cuenta* sobre sus conflictos, primero definiendo la figura conflicto; “este es mi conflicto, tiene estas características, personas y acontecimientos”, sin embargo hay un paso anterior que es el contacto y justo ahí fue donde focalizamos el trabajo, puesto que los alumnos no lograban hacer contacto consigo mismos, ni con los otros, ni con el tema, puesto que había un pseudo-contacto al racionalizar el tema o a partir del discurso del *deber ser*, no lo hacían a partir de sus experiencias, vivencias, sentimientos, emociones, conductas o su cuerpo. Por lo anterior se trabajaron con diferentes estrategias semiestructuradas como apoyo al contacto, poniendo énfasis en el conflicto, de no hacerlo así, de esta forma, se trabajaría el conflicto como un contenido basado solo en el *conocer* desvinculado del *ser*, *hacer* y *convivir*, en términos de lo planteado por Delors (1996).

El gran tema como investigador fue el contacto, es decir los apoyos que se ofrecimos a los alumnos para contactar; consigo mismos, con los otros, el grupo y el tema, así como las dificultades que existían en un campo escolar donde no se propiciaba este tipo de actividad.

El modelo pedagógico

El diseño de estrategias semiestructuradas como apoyo al contacto, para su aplicación en la investigación de campo, nos implicó desarrollar un modelo de la Pedagogía Gestalt, que ofreciera un fundamento teórico/metodológico claro y aunque vinculado a la *praxis* fuera un documento escrito y de consulta. La necesidad de construir este modelo nos llevó a definir los cinco enfoques que funcionan como una totalidad y que son: el ontológico, el epistémico, el filosófico, el pedagógico y el didáctico. Cada enfoque nos ofreció el fundamento de una práctica específica en el aula que llamamos Pedagogía Gestalt. Al momento de elaborarlo, nos encontramos con sustentos teóricos y metodológicos definidos como el enfoque epis-

témico, ontológico y pedagógico pero que se estructuran a partir de una lógica propia, en algunos casos reelaboramos algunos conceptos, en otros renombraron ciertas nociones y además añadimos otros puntos a trabajar en la práctica educativa, como las premisas pedagógicas.

El enfoque filosófico y didáctico eran claros en su práctica pero no estructurados a partir de una visión exclusivamente pedagógica. En este sentido el enfoque didáctico es el producto más personal de esta tesis porque lo elaboramos desde nuestra visión pedagógica/didáctica, a partir de retomar, reelaborar, nombrar, aportar y estructurar conceptos y nociones que dieran un cuerpo didáctico para un aula con un enfoque humanista. El enfoque filosófico fue uno de los más difíciles ya que en México no hay una institución educativa donde se aplique, de manera continua el proyecto formativo basado en la Pedagogía Gestalt (nivel básico de educación), como es el caso de la Escuela Modelo de Graz en Austria. Por tal motivo, la filosofía formativa de la Pedagogía Gestalt no está diseñada para aplicarse a un proyecto institucional específico, sino en la invitación que hace el profesor o facilitador a los alumnos o participantes en crear un campo de aprendizaje en el aula desde el enfoque formativo de esta pedagogía.

El modelo de la Pedagogía Gestalt lo construimos a partir de las notas de los distintos talleres formativos de Pedagogía Gestalt (UNAM), de la investigación documental y desde nuestra visión pedagógica. En la investigación de campo aplicamos un diseño didáctico basado en cuatro momentos que son: calentamiento inespecífico, apertura, desarrollo de la estrategia y cierre general, en el caso del desarrollo de la estrategia se subdivido en apertura de la actividad, foco de la actividad y cierre de la actividad. Cabe señalar que la secuencia didáctica y los fundamentos de las estrategias que aplicamos en campo difieren en algunos aspectos con la versión que presentamos en el enfoque didáctico, porque se redefinieron a partir de las experiencias que tuvimos con los alumnos de la secundaria en el trabajo de campo, de esta forma podremos decir que son una versión mejorada a partir del dialogo entre teoría y práctica.

Para el calentamiento inespecífico hicimos especificaciones metodológicas para afianzar su propósito y alcance pedagógico en la secuencia didáctica. También reconocimos los trabajos de Jacob Levy Moreno como un fundamento básico teórico/práctico, así como afianzamos algunos postulados del enfoque Gestalt como el concepto de “aquí y ahora”. De estos dos fundamentos definimos al calentamiento como una actividad no temática en la secuencia didáctica que busca focalizar a los alumnos en el aquí y ahora, así como los prepara a las experiencias del aula o un taller.

La apertura o apertura general la diseñamos como un momento donde se ofrecen las normas con las que se trabajará la sesión, es decir las normas de convivencia y las normas o reglas que hacen referencia al proceso comunicativo entre los participantes. Esta decisión se derivó de dos situaciones; la primera fue que en el trabajo del círculo mágico de Bessell (psicoterapeuta), Ball y Palomares (educadores) se inicia la estrategia con las normas de comunicación a llevar a cabo, lo cual se realiza en cada sesión, lo anterior nos pareció muy acertado para el trabajo con adolescentes, a lo cual se suman algunas normas básicas de convivencia, el segundo fue que el diseño experiencial de esta pedagogía se centra en “vivir la experiencia” y después encontrar los “darse cuenta” de dicha experiencia, por lo cual en esta etapa no se ofrecen explicaciones teóricas sobre lo que va ocurrir en el desarrollo de la estrategia, puesto que se desea evitar la racionalización de la experiencia que puede complicar el contacto con mis emociones, mi cuerpo, los otros y el tema. Aunque se puede ofrecer una especie de breve introducción, que se realizará partir de un interrogatorio a los participantes donde expresen sus conocimientos previos sobre la temática, pero en tono de una charla y no tanto como una explicación teórica, puesto que el facilitador sólo pone el tema “en la mesa” y los participantes encuentran su propio tópico sobre ese gran tema.

El desarrollo de la estrategia es el punto focal de la actividad porque a través del juego o de un experimento en términos del enfoque Gestalt se construye el campo de aprendizaje donde los alumnos encuentran sus propios “darse cuenta”. Por tal motivo la estrategia debe tener un diseño didáctico claro que busque cumplir con

un objetivo específico y un fundamento teórico/metodológico robusto que denote una investigación y apropiación científica de la temática a desarrollar. En este sentido se ofrecieron, en el Capítulo 1, ejemplos de diseño de estrategias que conlleven los siguientes apartados: antecedentes donde se describen algunos nexos teóricos con otras ciencias o disciplinas, especificaciones teóricas donde se define la postura teórica del tema a desarrollar a partir del enfoque Gestalt, la organización del mobiliario como parte del campo de enseñanza/aprendizaje y la propia secuencia didáctica.

Cabe destacar que en todo diseño didáctico de una sesión de Pedagogía Gestalt, el abrir y cerrar es un proceso implícito en todas las actividades, sin embargo a veces se hace explícito para una mejor comprensión, como en nuestro caso, puesto que subdividimos la estrategia en apertura de la actividad, foco de la actividad y cierre de la actividad. En este sentido puede haber un poco de confusión sobre el cierre de la actividad y el cierre general, si no tenemos claro los objetivos de cada uno. En el cierre de la estrategia (actividad) se busca que los alumnos expresen sus experiencias acontecidas en el desarrollo de la estrategia y escuchen las experiencias de los otros, todo como apoyos para el “darse cuenta”, mientras que en el cierre general se busca que los alumnos elaboren su figura (aprendizaje, darse cuenta, experiencia, etc.) de toda la sesión con las siguientes preguntas: ¿qué te llevas?, ¿de qué te diste cuenta? y se ofrece una retroalimentación por parte del profesor o facilitador.

El cierre general lo diseñamos, a partir de la idea de ofrecer un momento a los alumnos para la elaboración de su figura final, que se lleva a cabo en base a un interrogatorio. También se buscó ofrecer un momento para la retroalimentación que realiza el facilitador para los participantes de manera individual y/o grupal, y justo en este momento, es donde se pueden ofrecer las explicaciones teóricas del “para qué” de la estrategia que se desarrolló como punto focal de la sesión, explicaciones que serán más significativa porque el participante y el grupo parten de su experiencia acontecida en la estrategia y no sólo de un ejemplo abstracto.

Uno de las posibles complicaciones, de este diseño didáctico, que vemos es que el tiempo destinado para el desarrollo de una sesión a veces puede ser muy corto (clases de 50 minutos en la secundaria), por lo cual puede ocurrir que pasemos de una apertura y un cierre implícito pero presente o a la eliminación de la apertura y del cierre, lo anterior sin darnos cuenta por las prisas para cumplir con el tiempo establecido, con el programa de la sesión o por la falta de experiencia del facilitador. Otra posible complicación que miramos es que el facilitador tenga un estilo muy directivo y no logre que los participantes encuentren su tema sobre el gran tema o que el facilitador no pueda capturar, concretar, sintetizar una figura general que compartan todos los participantes como grupo.

Un posible inconveniente que vemos fuera de la sesión en el aula o taller, es que este tipo de diseño didáctico que se basa en una estrategia de corte semiestructurado, donde se invita a un tema, y donde los participantes y el grupo encuentra su tema sobre ese gran tema, conlleva necesariamente que el facilitador debe anotar, mirar los procesos, revisar los productos y darse cuenta de las experiencias acontecidas en la sesión para concretar la figura/tema que se desarrollará la siguiente sesión, porque en esta pedagogía puede haber una planeación general de temas, pero nunca en detrimento de las necesidades temáticas que ocurren en el campo de aprendizaje, por tal motivo cada curso o taller compuesto por diferentes sesiones será único, ya que estará definido por las necesidades del campo de aprendizaje de cada grupo, aún cuando en dos talleres simultáneos o en dos momentos distintos con la misma población se aborden las “mismas” temáticas.

El “*Uncovering*”

Perls, (1995, p. 105) menciona que el “aprender es descubrir (*uncovering*) algo “nuevo”, darse cuenta que algo es posible”. Descubrir significa *uncovering*=quitar la cubierta, develar. Perls focaliza al aprendizaje como un aprender a descubrir y desde nuestro punto de vista como un aprender a aprender, éste último soportado por la autorregulación organísmica, un buscar siempre el equilibrio. Por tal motivo, la secuencia didáctica de la Pedagogía Gestalt da prioridad a la vivencia que a la

explicación teórica, primero lo vives y después hacemos el trabajo intelectual. Desde esta perspectiva elaboramos las secuencias didácticas de las estrategias del taller, lo que nos dio como resultado que los alumnos tuvieran el interés de participar, de hacer cosas, decían: “hoy que vamos hacer” en un sentido literal.

Las sesiones comenzaban cargadas de energía, los alumnos se sentían a gusto, no estaban sobrecargados de contenidos y sobre todo iban descubriendo cosas, a veces muy pequeñas, pero al final de cuentas se ejercitaban en el descubrir: “creo que ya me gusta mi nombre” después de la sesión de la unicidad del nombre o “ya me di cuenta que como cada vez que tengo ansiedad” (la alumna que iba hacer una hamburguesa con arcilla). Aún cuando el tema que brotaba no estaba relacionado directamente con el conflicto era un paso valioso, porque nos llevaba a la comprensión de las experiencias de lo humano pero de lo humano encarnado, esto que soy yo.

No hubiéramos tenido estos pequeños darse cuenta, que contienen un gran potencial de aprendizajes si hubiéramos llegado con un temario rígido, con cuestionarios que contestar o casos abstractos fuera de sus problemáticas concretas.

Trabajar con lo significativo

Una de las primeras actividades que realizamos en el taller fue el trabajo con el nombre propio, donde los alumnos se reencontraron con su historia de vida, la historia de su nombre y las personas que estuvieron involucradas. La actividad fue muy productiva en términos que todos hicieron contacto con frases, personas y experiencias. Que para un primer trabajo es algo muy positivo. En esta actividad pudimos ver cómo el trabajo con un tema que los involucra directamente, porque es su historia, da un vuelco a lo significativo, no hablamos de la historia de otros nombres, de personajes fuera del grupo como Porfirio Díaz, la pedagogía humanista dirigió su mirada hacia ellos y cada alumno compartió algo de sí, que muchas veces ni el mejor amigo lo sabía, fue un momento de apertura de dejarse conocer y de compartir.

Para Mar (2007), el aprendizaje significativo desde el enfoque gestáltico conlleva “[...] ir al encuentro de saberes en la frontera del sí mismo y el mundo exterior (que es el lugar del contacto), es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos con la propia visión del mundo” (p. 97). En ese sentido debemos poner énfasis, que cuando hablemos de los problemas o conflictos de los alumnos, lo hagamos desde sus problemáticas concretas y no de las problemáticas que imagina el adulto que tiene los adolescentes de secundaria, para tal objetivo es necesario conocerlas en primera persona, es decir desde ellos, ¿cuénteme cómo te ha ido? El adulto, el profesor tiene que darse la oportunidad de escuchar, mirar al otro y no centrarse sólo en sus objetivos programáticos.

Trabajar con una metodología de investigación humanista

La Pedagogía Gestalt como metodología de investigación conlleva una responsabilidad ética igual o mayor que otras, puesto que continuamente estamos haciendo que los alumnos hagan contacto con sus emociones y su cuerpo, por tal motivo el diseño didáctico tiene que estar sustentado en lo científico aún cuando hacemos actividades muy sencillas como el trabajo con piedras (ver enfoque didáctico: estrategia de percusión con piedras y cohesión grupal), porque el estado del conocimiento científico fungirá como una especie de semáforo que nos dirá hasta dónde, cuándo y para qué deseamos llevar a cabo esa estrategia.

Mar (2014) plantea que el tipo de investigación que se realiza desde la Pedagogía Gestalt es una investigación/intervención. En esta metodología introducimos a nuestros investigados a estrategias y juegos que los sacan de su contexto de *comfort*, lo que implica reencontrarse con aspectos personales que estaban ocultos, lo que puede ser muy “peligroso” si forzamos a los investigados a ir más allá de lo ellos desean. Un límite que todo investigador debe poner en el campo de investigación/intervención es la libertad de los investigados a decir “yo no”, respetar su ritmo y su nivel de riesgo, de esta forma la secuencia didáctica que no sólo tiene carácter formativo, sino también de investigación tiene que ir de un nivel de riesgo menor a mayor, así como el desarrollo del taller.

En la Pedagogía Gestalt, el investigador se vuelve un participante no solo físico, sino también emocional, por tal razón debe conocer su implicación sobre el tema que trabajará, para no volverse directivo sobre lo que desea que los investigados descubran o se “quiebre” en una sesión donde él es el responsable del grupo.

Este tipo de metodología de investigación tiene varios puntos a favor, sin embargo deseamos destacar uno, que es la retribución que el investigador hace a los investigados, al campo de investigación con el proceso formativo que se lleva a cabo y que cada persona tomará desde sus particularidades. Este proceso formativo no se centra en dotar de conocimientos sino de un aprender a aprender, del darse cuenta personal, claro esto conlleva como ya hemos mencionado el proceso de contacto. Si los investigados, los alumnos logran focalizar su proceso de darse cuenta lo podrán hacer en diferentes situaciones y no estarán a la espera de lo que diga el profesor, la mamá, el amigo, etc.

6.2 El conflicto como una necesidad a resolver

En este apartado daremos conclusión al segundo eje derivado del objetivo de la investigación y al mismo tiempo respuesta a las siguientes preguntas de investigación que se relacionan con este eje: ¿los alumnos sienten sus conflictos escolares como una necesidad a resolver?, ¿los alumnos nombran y conceptualizan sus conflictos escolares?, ¿los alumnos hacen una clara diferencia entre violencia y conflicto? y ¿los alumnos focalizan, delimitan y configuran sus conflictos escolares?

El concepto de figura desde la Pedagogía Gestalt hace referencia al objeto, persona, necesidad, deseo, emoción, etc., que estamos percibiendo en contraposición de un fondo. Una figura puede emerger de un fondo para ser atendida y resuelta, en otras palabras lograr un cierre. Usualmente podemos preguntar, de esta situación ¿qué te hace figura? La aplicación del concepto de figura con relación al conflicto consiste en que la persona clarifique al conflicto, es decir, que focalice y le dé sentido a la situación particular que está viviendo, para que en un primer momento reconozca que está viviendo un conflicto y no se pierda en un fondo di-

fuso que puede ir desde justificaciones, distracciones o negaciones. Aunque puede parecer un paso muy sencillo, no siempre es así porque el proceso de contraste figura/fondo es dinámico y por consecuencia pueden formarse otras figuras más definidas que están relacionadas con el conflicto o no.

Es importante aclarar que cuando nos referimos al proceso de contraste figura/fondo como dinámico estamos afirmando que no hay figuras ni fondos estáticos, siguiendo esta afirmación una figura puede configurarse como un fondo y de forma inversa, un fondo puede pasar a conformarse como una figura definida (Perls, Hefferline y Goodman, 1951). En este sentido el conflicto como figura puede permanecer temporalmente en el fondo mientras otros hechos o acontecimientos se conforman como figuras más fuertes o más nítidas, por ejemplo el hambre, la sed, el examen del día de hoy o los problemas familiares.

Para la resolución de conflictos es de suma importancia que el conflicto se conforme como una figura a resolver, una necesidad que pide ser resuelta y donde se despliegue todo el ciclo del contacto para lograr tal fin. Las conductas relatadas en la estrategia del foto problema mural, en todo momento fueron la figura para los alumnos, mientras que las emociones que en muchas ocasiones dieron paso a las situaciones conflictivas fueron el fondo. En este sentido hay una coincidencia directa con lo expuesto por Galtung (1998), que señala que las conductas ocultan, no dejan ver el conflicto de raíz.

En el caso del conflicto como figura implicaba a los alumnos describir fenomenológicamente sus experiencias conflictivas, sus efectos emocionales, cognitivos, corporales y sociales, así como su conceptualización en contraste con un fondo, todo como un cúmulo de información a discriminar en busca de encontrar un ruta para satisfacer las necesidades que emergen en el campo organismo/ambiente, tanto personal como grupal en el ámbito educativo, sin embargo como el proceso de figura/fondo es dinámico, en la investigación de campo emergieron nuevas figuras como el enojo, la tristeza, la confianza todas relacionadas con el conflicto. Si evaluamos estas experiencias acontecidas en el taller desde una visión que busca

cumplir sólo con los objetivos académicos podríamos decir que el objetivo no se logró.

Sin embargo si lo miramos desde la Pedagogía Gestalt lo refutamos porque el trabajar con las necesidades que emergen en el campo, estamos trabajando con una totalidad que implica ciertas zonas donde se apoyan los conflictos, por ejemplo: los alumnos que trabajaron con su enojo se dieron cuenta que esta emoción surgía cuando los prefectos no los escuchaban y no olvidemos la falta de comunicación es campo fértil para el conflicto. Además en el trabajo que realizamos con el modelo de la Pedagogía Gestalt citamos una premisa de esta pedagogía que versa así: “primero las personas que los contenidos y los métodos”. No podríamos hacerlo de otra manera.

Las figuras a resolver que emergieron durante la intervención

En el foto problema mural pudimos observar que los alumnos en términos conceptuales no logran diferenciar entre conductas violentas, de vandalismo y situaciones conflictivas. Un aspecto importante es que las situaciones planteadas por la mayoría son de la vida real, sin embargo los personajes involucrados no hablan entre sí y no expresan sus emociones o su sentir. A través de esta estrategia, desde la Pedagogía Gestalt encontramos que los alumnos y las alumnas participantes relatan sus historias centrándose en las conductas sin llegar a una reflexión de ellas porque no logran hacer contacto con la necesidad conflicto, puesto que no es concebido como una necesidad a resolver.

La emoción que estuvo más presente en las situaciones planteadas en el foto problema mural fue el coraje, el sentirse mal, lo anterior cuando se realizamos un interrogatorio porque durante el relato libre no lo expresaron. Desde nuestra perspectiva la falta de contacto con sus emociones o su sentir bloquea la posibilidad de diseñar una ruta para la resolución de sus problemáticas, así como para plantear libremente su sentir, sin embargo las figuras más nítidas que los alumnos definieron fueron las conductas violentas en sus relatos. Si retomamos como eje teórico la tesis de Galtung (1998), de que la violencia tiene como fondo un conflicto

de raíz no resuelto que evoluciona hasta convertirse en violencia, es justamente el tema de la violencia el más referido por las narraciones devenidas de acontecimientos reales o ficticios que expresaron los estudiantes. Por ejemplo: “Un hombre le pega a una mujer”, “mis amigos me dicen de groserías”, “golpeando a mis amigos”, “peleas, “compañeros golpeándose”, “pegarle por atrás”, “todos fuimos a pegarle”.

Es importante señalar que aunque el tema de la violencia tiene una relación con el conflicto, el nivel de conceptualización, planteamiento de la problemática y resolución o medidas a tomar por parte de los personajes, que plantearon los alumnos en las narrativas, se encuentra en un nivel primario porque está lejos de conformar la figura que llamamos el conflicto de raíz, es decir conflicto que evolucionó hasta la violencia. En este orden de ideas las figuras más nítidas que los alumnos expresaron son más cercanas a una descripción, sólo se relatan acontecimientos sin juicios ni valoraciones como “el pegar” o “las peleas”, no hay evidencias de cuestionamientos sobre el actuar de unos y de otros o conflictos éticos, en términos de Perls (1947), no hay una agresión, un proceso de destrucción de estos acontecimientos que dé lugar a posturas y nuevas miradas sobre lo que pasa en la escuela secundaria, tomando en cuenta que en la mayoría de los casos las narrativas estaban inspiradas en experiencias reales y los personajes eran los mismos estudiantes.

La violencia física fue la figura con más prevalencia en las narrativas, lo que nos propone que las necesidades de los estudiantes están situadas en el terreno corporal, quizás de una búsqueda de protección más inmediata como la protección de la vida misma, del cuerpo y/o de la salud, puesto que las conductas físicas son más nítidas que los procesos conceptuales o simbólicos lo que podemos relacionar con el triángulo de la violencia de Galtung (1998), donde las conductas físicas se encuentran en la punta y lo conceptual-simbólico en la base, es aquello que no se mira a simple vista pero que sostiene al triángulo, el lugar idóneo para empezar a prevenir y resolver cualquier conflicto porque ahí se encuentra su raíz, su comienzo.

En las sesiones donde se trabajaron temáticas específicas en relación con el conflicto y buscando un cambio en dichas intervenciones, el caso no fue distinto la figura que más prevaleció siguió siendo la violencia, específicamente la violencia física aunque en el proceso de ir encontrando un sentido más específico a palabras (en referencia a emociones), los alumnos conformaron nuevas figuras como la injusticia, la opresión, el no ser visto. Lo anterior lo podemos mirar con claridad cuando se trabajó con arcilla y emergió la emoción enojo, puesto que en este trabajo los estudiantes lograron hacer el proceso dinámico de figura/fondo y expresaron aquello que los enojaba.

El contrastar la figura y el fondo en el conflicto

El concepto de figura/fondo tiene implicaciones pedagógicas tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, en este sentido y retomando a Polito (2005), el contraste que podemos hacer entre la figura y su fondo consiste en aislar y poner énfasis en un concepto, un argumento o una teoría que se vislumbra con más claridad y que apoya a una mejor pregnancia. En nuestro caso, el tema focal en la intervención era el conflicto en el campo escolar, a reserva de las temáticas que emergieron durante el transcurso de toda la intervención, tanto como concepto y como experiencia de vida, y que dentro de las expectativas de crecimiento personal desde el enfoque Gestalt se esperaría que los alumnos a lo largo de su vida han logrado contrastar figuras bien definidas y diferenciadas de su fondo. En el caso específico del conflicto, el no lograr un buen contraste entre figura y fondo implicaría confundir situaciones violentas con conflictivas, no situar a los actores principales, a los testigos, en términos de las tesis de Galtung (1998) sobre el conflicto y la violencia implicaría no lograr mirar la ruta y evolución de los conflictos y la violencia, donde el aspecto proactivo de la prevención, “yo no deseo llegar a eso”, “poner las antenas abiertas a lo que ocurre” estaría entredicho, disminuido.

Autoreconocimiento por medio del contacto

Los resultados de las últimas actividades se centraron en dos afirmaciones “queremos resolver nuestros conflictos” pero “no sabemos cómo”. Estas afirmaciones aunque simples, son muy significativas porque son el punto de partida de toda resolución de conflictos, en el momento que los alumnos se reconocen como sujetos con potencial de movilización de energía, hay un deseo, que sin embargo debe convertirse en un objetivo al que sólo puede llegarse por medio de un plan de acción. Mientras que reconocer que no saben “cómo hacerlo” es un punto de contacto crucial porque los alumnos logran reconocerse, mirarse de una forma auténtica, quizás pueden verse sin herramientas aunque el primer insumo que tiene es saber que no conocen un camino para resolver sus conflictos, lo anterior, los pone en otro frente, distinto a los programas donde se les da una serie de “estrategias” y “conocimientos” para tal fin, sin partir de la necesidad, “deseo hacerlo”, ese frente los sitúa como humanos y no como alumnos que “deben aprender” un contenido.

6.3 Tópicos sobre Pedagogía Gestalt

A continuación citamos algunos tópicos que hemos concluido básicos para trabajar el tema conflicto en el aula y que resultaron de la investigación de campo.

El contacto

El proceso de contacto es imprescindible para el aprendizaje, un contacto que va desde ponerme en contacto conmigo, con el otro, con los compañeros en el grupo de estudio, con el tema. Para tomar contacto, un contacto real y total es necesario tomar conciencia (estado de alerta) que es un requisito previo para el aprendizaje (Neuhold, 2007, p. 11-13). El contacto como un acto “consciente” no es actividad fácil, sobre todo cuando las demandas escolares vienen del otro (profesor) y exigen una contestación rápida, no es una práctica que se propicie en las escuelas aun en aquellas que buscan aprendizajes significativos puesto que implican invertir tiempo, un poco más de tiempo en estos procesos antes de trabajar los contenidos y decimos invertir porque una vez que los alumnos realizan la toma de con-

tacto como un requisito para aprender las cosas son mucho más fáciles, se pueden hablar de sus temas en contacto con ellos y dan el salto más rápido hacia el otro, tomando estas experiencias podemos afirmar que sin contacto no hay empatía y sin ella la convivencia escolar, la resolución del conflicto, la no violencia y las construcción de normas escolares están destinadas al fracaso.

La gran pregunta es ¿Cómo deseamos que los alumnos sean empáticos sin trabajar primero con su cuerpo?, puesto que las emociones y conductas desde la Gestalt, están encarnadas, no están flotando por ahí. Y justamente el primer paso para el aprendizaje es el contacto, el primer paso para la empatía es reconocer mis emociones, sentimientos, hacer contacto con ellas, ¿qué me dice mi cuerpo? Si para Ginger y Ginger (1993), la terapia Gestalt es la terapia del contacto, para nosotros la Pedagogía Gestalt es la pedagogía del contacto.

La escucha interna y externa

La escucha externa desde el enfoque Gestalt es aquella que involucra el darse cuenta del mundo exterior y la escucha interna involucra el darse cuenta de lo que acontece piel adentro, en mi interior. En estas dos tipos de escuchas está involucrado, de manera inherente, el contacto: conmigo, con el otro, el grupo, el tema y el globo (el campo macro). La escucha interna tiene que ver en el aula con el reconocimiento de mis competencias como una totalidad, es decir, mis emociones, sentimientos, valores y habilidades ¿cómo las movilizó? y ¿cuáles han sido mis experiencias de éxito?, aquí están presente dos premisas de la Pedagogía Gestalt (ver capítulo 1), “se trabaja con los recursos y no haciendo énfasis en las carencias” y “se trabaja con las experiencias de éxito”.

El campo de enseñanza/aprendizaje en el aula, sobre todo desde la postura de la escuela tradicional que pocos profesores aceptan como suya pero que muchos la llevan a cabo en su práctica diaria, se fomenta una “especie” de escucha externa donde las demandas son: “escúchame”, escuchar al profesor como un medio de aprendizaje, escuchar al compañero como un deber cívico, escuchar a los otros o por lo menos guardar silencio mientras el otro habla, en detrimento de la escucha

externa genuina donde hago contacto con ese mundo exterior del aula, de donde soy parte constructiva, y me doy cuenta de lo que acontece ahí afuera, y que necesariamente conlleva una escucha interna donde hago contacto con mi interior y me doy cuenta de lo que acontece en mí persona: mis sentimientos, emociones, conductas, actitudes y aptitudes.

En este sentido la educación tradicional busca los aprendizajes afuera del alumno, un aprendizaje que no responde a las necesidades de la relación organismo/entorno y que dicha relación dé paso a la capacidad de responder, de los alumnos, ante tales necesidades, es decir movilizar las habilidades, valores, actitudes, experiencias de éxito, etc., como una totalidad que fortalezca y dé paso a alumnos competentes. Por tal motivo a los alumnos del grupo de intervención les fue extraño, novedoso y hasta curioso la invitación al hacer contacto con ellos mismos, como un primer paso, para después hacer contacto con el entorno, el otro, el grupo, el tema. Puesto que en su vida académica en la secundaria las demandas son “escúchame”, “ponme atención” y “mírame”.

Desde la Pedagogía Gestalt sabemos que todo aprendizaje significativo lo es, en la medida que el alumno hace contacto consigo mismo, con el otro, el grupo y el tema, es decir el entorno, puesto que toda relación dialógica está comprometida en dicha relación, es decir estará situada en el alumno y en su relación con el entorno, como una totalidad, donde están involucradas la escucha externa, interna y el contacto.

La importancia de la agresión

Para Petzold (1993) la identidad es un proceso, por tal motivo evoluciona y cambia con el ciclo de la vida. Aunque existe un núcleo duro con el cual nos identificamos y nos ofrece seguridad psicoemocional. La identidad tiene que ver con aquello con lo que me identifico tanto lo que consideramos bueno como malo. La evolución propia de la vida nos lleva a cambiar de posturas, peinados y creencias. Para poder cambiar, vernos diferente físicamente, conductual o emocionalmente es necesario destruir aquello que pensábamos inamovible, para lo cual necesitamos una

dosis de agresión, tengo que ser agresivo con ese estigma de que “soy muy flojo”, tengo que desgarrarlo, masticarlo y asimilar esa destrucción, quizás para darme cuenta que funciono mejor con trabajo en casa que en la oficina y sus horarios rígidos. Sin embargo en la escuela tradicional la agresión es vista como algo malo, se confunde con violencia y se quita de manera conceptual la posibilidad de cambio y de asimilación de lo nuevo.

Este es el caso de Berenice y Luis, alumnos con los que se trabajamos la estrategia de juego de roles, Berenice se consideraba como víctima y Luis se miraba como agresor, puesto que él era un continuo agresor según Berenice, sin embargo con el cambio de rol, de posiciones físicas, emocionales y del propio campo en el desarrollo de la estrategia, Luis también se reconoció como víctima, su identidad como un exclusivo agresor, se trastocó. Luis como todos los alumnos tienen que ser agresivos para remover los estigmas que les han sido puestos y ellos han aceptados. Es necesario reivindicar el concepto de agresión en la escuela y en la vida misma. La conclusión es que si somos agresivos podemos cambiar de posiciones ¿qué tipo de trabajo podemos realizar con alumnos que se miran como víctimas y como agresores? en detrimento de aquellos que sólo se ven como víctimas o como agresores.

Lo estético y lo pulcro

La intervención con los alumnos de secundaria con el gran tema conflicto, nos llevó por una ruta marcada por las necesidades que emergieron durante el desarrollo del taller, donde trabajamos con papeles de colores, pinturas, crayones y en una ocasión con arcilla. El trabajo con la arcilla desde un enfoque pedagógico ofrece diferentes ventajas sobre otros materiales, algunas de esas ventajas están relacionadas con la historia de la humanidad y su relación con el entorno como lo menciona Tonucci (2008), nuestros ancestros se relacionaron con su entorno a través de materiales como la arcilla, lo que modificó sus vidas y la historia de la humanidad.

En la sesión donde trabajamos con arcilla, los alumnos hicieron contacto con una emoción que estuviera relacionada con el gran tema conflicto, la mayoría lo hizo con el enojo. Algunos tuvieron dificultad con el contacto pero todos pudieron al final reconocer la emoción y verbalizarla. Las dificultades comenzaron cuando tenían que elaborar una figura de arcilla desde su propio lenguaje simbólico que representara esa emoción, en un proceso de ajuste creativo, lo que Perls llamaría psicología del arte. La primera dificultad fue que no podían plasmar en la arcilla su propio lenguaje simbólico por el temor a ser juzgados por un canon estético, que en muchos alumnos era un canon en términos de introyecto, lo anterior los llevó a decir “yo no puedo”, “yo no sé hacer cosas” o “me salió muy feo”. Esta dificultad no es menor porque toda persona que busca reencontrarse consigo misma, como un paso para afianzarse, avanzar o cambiar en los procesos de la vida, necesita encontrar ese lenguaje simbólico propio donde pueda mirarse y hablarse a sí misma.

Es un tema imprescindible en la convivencia escolar donde se despliegan una diversidad de competencias emocionales y sociales que tiene que ver con ¿cómo me veo? ante mí y los demás, “me veo falta de habilidades de comunicación” “¿qué tengo que hacer?” Una pedagogía humanista no se centra en “sé tú mismo” como rebeldía a un sistema, una moda o un canon, sino en “reencuétrate contigo mismo” y de aquello que miraste ¿qué dejas y qué tomas?, ¿qué necesitas para ser una persona auténtica que se hace responsable de sus decisiones?

La segunda dificultad fue la pulcritud de la escuela tradicional, una pulcritud con doble moral, por un lado se desean alumnos bien vestidos, bien peinados y muy limpios, lo que en sí mismo no es malo, en cambio presentar esa pulcritud como una careta ante la infinidad de atentados ante la autoestima que llevan a cabo algunos profesores hacia sus alumnos con comentarios lascivos o las situaciones de violencia de la escuela donde nadie se hace responsable, y por otro lado señalar negativamente a los alumnos por traer la manos sucias por el uso de materiales de trabajo, “estar haciendo algo”, es una incongruencia con el mismo campo de aprendizaje. Nosotros diríamos “ya tendrán la oportunidad de lavarse las manos”.

Los señalamientos negativos lleva a los alumnos a no desear ensuciarse, por el regaño, la pregunta es ¿de quién? Los alumnos han pasado años entre la pulcritud y la valoración de una escuela intelectualista, donde la meta es “conocer” y no “hacer”, sin darse cuenta que en el “hacer” las personas logran “ser”, porque se encuentran con ellas mismas y en términos de convivencia, en el “hacer” tiene que aprender a “vivir juntos”, a compartir espacios y materiales, no sólo objetivos intelectuales. Quizás la escuela intelectualista y el uso no estratégico de las nuevas tecnologías nos ha llevado a ver muy pocos niños ensuciándose en el parque mientras juegan, reconociéndose motoramente, emocionalmente, y adolescentes conviviendo con sus pares mientras ejercitan sus habilidades de comunicación, su tolerancia o solidaridad, niños y adolescentes conviviendo en su entorno y sobre todo “viviendo la experiencia de la vida”, en vez de hablar de la vida en el Facebook o estar inmersos en la tabletas y teléfonos celulares.

Respecto al gran tema conflicto, la pregunta es ¿cómo podemos resolverlos? Si ni siquiera nos queremos ensuciar las manos.

Los puntos ciegos

En el trabajo grupal uno de los puntos de apoyo al darse cuenta, no parte del profesor o facilitador, sino de los mismos alumnos a otros alumnos, lo que llamamos los puntos ciegos (Moreau, 2009), que son: aquellos hechos o acontecimientos que las personas no se dan cuenta pero que los demás si los captan. El trabajo consiste en que el grupo de alumnos a partir de una estrategia didáctica, le comentan directamente a un compañero lo que ellos ven del otro y su relación con una situación específica que le atañe, sin buscar las causas de aquello que le ocurre a su compañero o porque no logra mirar ese punto. Hay algunas distribuciones de los alumnos y del mobiliario que propician este tipo de apoyo como la formación en círculo (círculo mágico), o el trabajo en bloque de mesas para trabajo cooperativo.

En nuestro caso lo hacíamos en la formación en círculo, no las veces que hubiéramos requerido puesto que contábamos sólo con 40 minutos efectivos por sesión.

Trabajar con los puntos ciegos implica tomar en cuenta las reglas o normas de la comunicación Gestalt, puesto que nos ayuda a construir un campo de aprendizaje basado en el respeto, algunos elementos importantes de estas reglas son: no interpretar, respetar el ritmo de cada quien, responsabilizarse de lo que dice y hace, y dejar que se forme la Gestalt, así como dejarle a cada quien su responsabilidad de su propio darse cuenta, es decir el alumno tendrá su lugar y su momento para darse cuenta.

La actividad de los puntos ciegos es muy productiva y no sólo se puede trabajar en situaciones donde lo verbal es el canal como en la retroalimentación, sino también en el trabajo de hacer cosas, productos, por ejemplo en el foto problema mural, al trabajar en bloques de mesas todos los alumnos observan el trabajo y hacen señalamientos y acotaciones de aquello que los otros no miran al elaborar el mural “el título no tiene nada que ver con las fotos”, “como están colocadas las imágenes es más difícil contar la historia” y con algunas señalamientos se puede dar una discusión entre el subgrupo que propicie el darse cuenta colectivo.

Cuando se trabaja en formación en círculo el proceso de darse cuenta es responsabilidad del que recibe los comentarios, él tendrá que trabajar esa parte. Desde este tipo de trabajo podemos observar que aún cuando los alumnos que no se encuentran al centro del círculo, al centro de los comentarios también están trabajando a su manera, puesto que están descubriendo cosas que acontecen en el campo.

El campo es más que la escuela

En las entrevistas que realizamos con las profesoras que los alumnos identificaron como “profesoras de confianza” mencionaremos dos situaciones, la primera es que no tienen una formación específica para la resolución del conflicto, la escuela donde hoy trabajan no se las ha proporcionado, la escuela donde se formaron tampoco se las proporcionó, sin embargo la otra escuela, la no formal, aquella de las experiencias es quien les ha dado esa pauta, a prueba y error han realizado su propia metodología, han tomado conciencia de aquello que les sirve y que no: lími-

tes (esto puedes hacer, esto no puedes hacer), no gritar-sino hablar y no mandar-sino negociar, pero estos ejes no han sido alimentados solamente por la práctica en el aula, hay otro ámbito que se lleva a la escuela y es el hogar, la familia, puesto que los padres (varones) hacían lo mismo en sus casas, fueron profesoras con hogares afectuosos y con límites bien definidos, figuras paternas presentes aún en la ausencia física, diríamos la escuela es más que el entorno escolar.

Sin embargo el campo escolar también puede verse influenciado por las costumbres y la cultura que permea la familia de los alumnos negativamente, por lo menos así es la percepción de las profesoras, los conflictos no se resuelven o no se buscan resolver porque en casa no ocurre, los conflictos son sinónimo de ir a golpear al otro, del no te dejes y si a eso le aumentamos el problema de la venta e ingesta de drogas prohibidas, los procesos de contacto y darse cuenta se encuentran comprometidos por la cultura escolar y familiar, por las sustancias químicas y sus efectos en el organismo.

La escuela no puede ser el único campo de acción para la mejora de la convivencia escolar, puesto que forma parte de otro campo que es la comunidad y ésta de otro más grande, si no se trabajan en cada campo las relaciones positivas que den paso a una convivencia verdadera estarán comprometidas por los vectores del no pasa nada, la corrupción, y la falta de inversión en las relaciones sociales. Desde esta perspectiva la labor de los profesores que están convencidos en mejorar la convivencia será más difícil, es ir casi a contra corriente.

Para que esperarnos al mañana si la convivencia es aquí y ahora

El trabajo en el aula, desde la perspectiva de la Pedagogía Gestalt, plantea que los productos realizados por los alumnos, son tan importantes como el proceso donde desarrollan esos productos. La evaluación de los productos se realiza a partir de la exposición de éstos, del lenguaje simbólico que los alumnos han creado en su proceso de contacto y de darse cuenta, pero también es un momento para hablar del proceso ¿de qué te diste cuenta en tu proceso? Desde esta mirada, la convivencia se vuelve un proceso, un proceso que se vive en el aquí y aho-

ra, es el tiempo y el lugar para darnos cuenta de nuestras emociones, valores encarnados y de las conductas que realizamos en el campo. No podemos esperar a evaluar la convivencia escolar como un producto, sino como un proceso que tanto alumnos como profesores deben evaluar cotidianamente en el aula. Un día se pueden evaluar las emociones y su impacto en el campo, otro mis conductas, etc., que cada aula, cada campo ponga en la mesa lo que desea trabajar sobre la convivencia.

Bibliografía

- Ancelin Schützenberger, A. (1979). *Introducción al "role-playing": el sociodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas en la educación y en psicoterapia* (Trad. P. Santidrian). Madrid: Marova.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid. Síntesis.
- Bernabeu, N., y Goldstein, A. (2009): *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid. Narcea.
- Brown, G. (1971). *Human Teaching for Human Learning. An introduction to confluent education*. New York. An Esalen Book. The Viking Press.
- Brown, G. (1975). *The live in the classroom: innovation through confluent education and Gestalt*. New York. An Esalen Book. The Viking Press.
- Burow, O. A. y Scherpp, K. (1981). *Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung*. München: Kösel-Verlag Gmb y Co.
- Burow, O. A. y Scherpp, K. (1985). *Gestaltpedagogia, um caminho para a escola e a educação* (Trad. L. A. Lilienthal). São Paulo: Summus. (Obra original publicada en 1981).
- Casamayor, G. (2007). Tipología de conflictos. En Casamayor (Coordinador). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Castanedo, C. (1990). *Grupos de encuentro en la terapia Gestalt. De la "silla vacía" al círculo gestáltico*. Barcelona: Heder.
- Cohn, R. (1973). Terapia de grupo psicoanalítica, experiencial y gestáltica (Trad. L. Wofson). En Fagan, J., y Sheperd, I. *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica* (pp. 135-143). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu. (Obra original publicada en 1970).
- D'Acri, G., Lima, P., y Orgler, S. (2007). *Dicionário de gestalt-terapia: Gestaltés*. São Paulo: Summus.
- Díaz, M. R., y Muñoz, A. (septiembre, 2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en educación primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol., 10. Núm., 13, 468-479.
- Dusi, M. L. H. M., Neves, M. M. B. J., y Antony, S. (2006). Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(34), 149-59.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación (pp. 91-103). En *La educación cierra un gran tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- Duarte., A. (2007). *El ensueño dirigido de Desoille. Creación-evolución-manejo. Manual*. Montevideo: SUED.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Genebat, R. (2004). Aprendiendo de la investigación y el esfuerzo colectivo (pp. 211-228). En Ortega y Del Rey: *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé,
- Fagan, J., y Sheperd, I. (1973). *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica* (Trad. L. Wofson). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu. (Obra original publicada en 1970).
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención*. Madrid: Narcea.
- France, M., H., y Allen, E., G. (1997). Using art: A gestalt counselling strategy for working with disruptive clients. *Guidance and Counselling*, 12 (4), pp. 24-26.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica* (Trad. N. Sartorius). Barcelona: LAIA. (Obra original 1960, 1968).
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz. Gernika Gogoratuz.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(1).
- Geibler, K., y Hege, M. (1997). *Acción Socioeducativa. Modelos/Métodos/Técnicas* (Trad. A. I. Erdozain). Madrid: Narcea. (Obra original, edición revisada 1992).
- Ginger, S., y Ginger, A. (1993). *La Gestalt. Una terapia de contacto* (Trad. M. A. Verduzco). México: Manual Moderno. (Obra original 1987).
- Gladding, S., y Newsome, D. (2003). Art in Counseling. En Malchiodi, *Handbook of art therapy* (pp. 243-253). New York. The Guilford Press.
- Hernández, E. (2008). Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos, en: *Revista Actualidades investigativas en Educación*, enero-abril, 8.
- Hall, C., y Lindzey. G. (1974). *La teoría del campo y la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Höfer, A. (1997). *Heile unsere Liebe. Ein gestaltpädagogisches Lese*. München: Don Bosco Verlag.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairos.

- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la Investigación-Acción. En Salazar, M. C., (Coord), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 153-176). Madrid: Laboratorio Educativo.
- Latner, J. (1996). *Fundamentos de la gestalt* (Trad. M. Ortiz). Chile-Santiago: Cuatro vientos. (Obra original publicada en 1973).
- Launay, J., Leviene, J., y Maurey, G. (1982). *El ensueño dirigido y el inconsciente* (Trad. M. Margarita). Buenos Aires: Paidós.
- Lema, B. (otoño, 2011). Aportes del enfoque gestáltico a la educación-Pedagogía Gestalt. *Revista Enfoque Gestáltico*. Año XIV.
- Levitsky, A. y Perls, F. (1973). Las reglas y juegos de la terapia guesáltica. En Fagan, J., y Sheperd, I. Teoría y técnica de la psicoterapia guesáltica (pp. 144-152). Trad. Leandro W. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu. (Obra original publicada en 1970).
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M. C., (Coord), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 15-25). Madrid: Laboratorio Educativo.
- Lewin, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires: Paidós.
- López, R., y Mar, P. (junio, 2014). Retrospectiva del diagnóstico sobre violencia de género realizado en una escuela de nivel bachillerato. Una mirada desde la pedagogía Gestalt. Ponencia presentada en el *Congreso internacional: Epistemologías y metodología de la investigación en educación*. México: AFIRSE-México, IISUE-UNAM.
- Malchiodi, C., A. (2003). Humanistic Approaches. En Malchiodi, Handbook of art therapy (pp. 58-71). New york. The Guilford Press.
- Mar, P. (2007a). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*. 29 (115). México. 93-112.
- Mar, P. (2007b). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles educativos*, 29 (116). México. 113-131.
- Mar, P. (2009). El cuerpo como si mismo. En Durán y Jiménez (Coordinadoras), *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp. 139-167). México. IISUE. UNAM.
- Mar. P. (2012). Gestaltpädagogisches Arbeiten in einer mexikanischen Schule. Der Kontakt als dynamisches Element für den Lernprozess. En Svoboda, U., Scala, E., y Gut, J., Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder (pp. 142-151). Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- Mar, P. (junio, 2014). Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación. Ponencia presentada en el *Congreso internacional: Epistemologías y metodología de la investigación en educación*. México. AFIRSE-México, IISUE-UNAM.

- Martín, X. (1994). "Role-playing". En Martínez y Puig (coordinadores). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 13-120). ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Graó.
- Moreira, J. A. D. M., Ferreira, L. P., & Costa, V. E. S. M. (2007). Descrição de uma vivência de ensino orientada pela gestaltpedagogia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 13(2), 187-194.
- Moreau, A. (2009). *Ejercicios y técnicas creativas de gestaltterapia*. Barcelona: Sirio.
- Moreau, A. (1987). *La Gestalterapia*. Barcelona: Sirio.
- Moreno, J.L. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama* (Trad. A. Suárez). México: Fondo de cultura económica. (Obra original publicada en 1959).
- Michel, S., y Chávez., R. (2010). *El facilitador del aprendizaje interpersonal. El desarrollo humano en el aula*. 3ª edición. Cipremex.
- Muñoz, M. (2008). *La sensibilización gestalt en el trabajo terapéutico. Desarrollo del potencial humano*. Distrito Federal. Pax México.
- Neuhold, H. (März, 2007). Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge als reformpädagogische Bewegung. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*. Nr. 44. 11-13.
- Ortega, P. , Mínguez, R., y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas: propuestas educativas*. Ariel. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (Dir.). Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E. M. (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pérez, C. (mayo-agosto, 2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343. 503-529.
- Preñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Petzold, H. (1987). Pedagogía de la gestalt. en *revista de Educación alemana*. Vol 35. 47-54.
- Petzold, H., y Brown, G. (1977). *Gestalt-Pädagogik: Konzepte der Integrativen Erziehung*. München: Pfeiffer.
- Perls, F. (1995). *Dentro y fuera del tarro de la basura: autobiografía*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1975). *Yo, hambre y agresión. Los comienzos de la terapia gestaltista* (Trad. A. Saiz). México: Fondo de Cultura Económica. Obra original publicada en 1969, de 1947 Perls).

- Perls, F., Hefferline, R., y Goodman, P. (2006.). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Volumen II (Trad. C. Vázquez). México: Sociedad de Cultura Valle-Inclán. (Obra original publicada en 1951).
- Polster, E., Polster, M. (2001). *Terapia gestáltica*. Traducción de Oyuela María Antonieta. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pundik, J., y Davidovich, M. A. (1974). *Introducción al psicodrama y a las nuevas experiencias grupales: Entrenamiento sensorial. Grupos de encuentro. Grupos maratón. Laboratorios intensivos*. Roleplaying. Buenos Aires: Paidós.
- Rhyne, J. B. (1973). La experiencia gestáltica creativa. En Fagan, J., y Sheperd, I. Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica (pp. 263-274). Trad. Leandro W. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu. (Obra original publicada 1970).
- Robine, J. M. (2002). El Contacto, experiencia primera. En *Contacto y relación en psicoterapia*. Cuatro Vientos.
- Sbovoda, U. (2012). Säulen der Identität. En Svoboda, U., Scala, E., y Gut, J., Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder (pp. 183-185). Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- Spagnuolo, M. (1990). Il sostegno specifico nelle interruzioni di contatto. In *Quaderni di gestalt* N° 10/11.13-23.
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust: Una historia del caminar* (A. Matus). Madrid: Capitan Swing. (Obra original publicada en 2000).
- Stevens, J. O., (1976). *El darse cuenta. Sentir, imaginar y vivenciar. Ejercicios y experimentos en terapia gestáltica* (Trad. M. Brugcendieck). Chile-Santiago. Cuatro vientos. (Obra original publicada en 1971).
- Tallón, F. M. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: una experiencia en el Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 113-123.
- Terence y Tursen (Coordinadores). (1992). *Guía completa de ilustración y diseño: técnicas y materiales*. Blume.
- Tonucci, F. (2008). *Los materiales* (Trad. A. Roca):.México: Océano.
- Torrego, J., C. (Coordinador). (2007). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Valenzuela, M., Gamboa, M., Vera, J., Flores, J., Cárdenas y González, I. (2006). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. México: UNI-CEF, GEM.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organización y mediación para la convivencia*. Acción directiva. Barcelona. Graó.

- Viñas, J. (2002). *Comunicación y participación en la resolución institucional de los conflictos*. Universidad de Barcelona Virtual. Módulo 3, unidad 3 del Postgrado en Intervención en Situaciones de Conflicto en la Institución Educativa. Barcelona.
- White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Woldt, A. (2009). "Gestalt Pedagogy – Creativity in Teaching". *Gestalt Review*, 1 *Introduction Creativity And Gestalt*. 3 (2). 135-148.
- Yalom (1984). *Panorámica de la psicoterapia existencial. Un enfoque posmoderno*.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestáltica. Ensayos de terapia gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Yus, R. (1998). *Temas Transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zinker, J. (1979), *El proceso creativo en la terapia gestáltica*, Buenos Aires: Paidós.

Referencias electrónicas

- Andrade, S. A., y Fernández, M. (1998). Educación confluyente: una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular. En Flores., J., y Rozo., C. (Compiladores), en: *Cambio Estructural: Educación y Bienestar* (pp. 269-310). México, D.F: C.UAM-X, CSH, Depto. de Producción Económica. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=CAPITULO&id=3299&archivo=197-3299dml.pdf&titulo=Educación confluyente: Una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular
- Burow, O., A. (2000). Kreative Felder: Das Erfolgsgeheimnis Kreativer Persönlichkeiten. Manager Seminare, oktober, (35). Recuperado de http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/aob/burow_texte/krea_feld_erlog_persoen.pdf
- Bönnmann, R. D. (2001). *O uso da gestalpedagogia no desenvolvimento das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. De la base de datos de SciELO Brasil. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000121&pid=S1414-9893200400020000800003&lng=pt
- Cohn, R. (s/f). *Die wesentlichen Elemente Des TZI-Konzepts*. Ruth Cohn Institute For TCI International. Recuperado de <http://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>
- Desoille, R. (2011). *Exploración de la afectividad subconsciente por el método del sueño despierto. Sublimación y adquisiciones psicológicas* (Trad. M. Álvarez). Colección Tras la senda del autor, traducciones olvidadas. Sevilla: Ediciones Torre de los Perdigones-Su eminencias. (Obra original publicada en 1938). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/106083669/Desoille-Exploracion-de-la-afectividad-subconsciente>
- Doll, R. (1975). *Humanizing education by improving communication: The report of a curriculum project in rural elementary schools* (Monograph). Recuperado de https://archive.org/stream/ERIC_ED127229#page/n15/mode/2up
- Ferreiro, E. (2004). Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. (Episodio de serie televisión). *La reforma a la educación preescolar*. Dirección general de normatividad. México: Televisión educativa, Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>
- Goodman, P. (1971). *Compulsory miseducation*. Harmondsworth: Penguin. Recuperado de <http://www.gyanpedia.in/Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/goodman.pdf>
- Hanl, F. (productor y director). (2006). *How music Works with Howard Goodall*. Serie de televisión. Channel 4. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZZJPnAer7EM>

- Henrie. S. (1972). *Human Develoment Program. Program Report*. Far West Laboratory for Educational Reserch and Development. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073010.pdf>
- Huadiquer, X. (2006). *La atención plena a la luz del Enfoque Centrado en la Persona*. Recuperado de <http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASH7a47.dir/doc.pdf>
- Jordania, J. (2008), Music and emotion: humming in the beginning of human history. En *The Fourth International Symposium on Traditional Polyphony*, Tibilisi, Georgia, Ed R. Tsurtsumia. New York. 41-49. Recuperado de <http://documments.mx/documents/joseph-jordania-music-and-emotion-humming-in-tne-beginnings-of-human-history.html>.
- Martin., C. L. (1973). *The relationship between the human development program and locus of control as measured by the intelectual achieve-ment responsibility questionnaire using selected fourth grade*. (Doctoral thesis-abstract). Recuperado de <http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/bitstream/handle/1957/38497/MartinCliffordLeslie1973.pdf;sequence=1>
- Lebrero y Pérez (2007). El foto problema mural, en: *Dinámica de grupo: técnicas*. UNED. DVD.
- Ortega, R. (2005). *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Recuperado de www.educacionenvalores.or
- Petzold, H. (1993). *Die 5 Säulen der Identität*. Recuperado de <http://www.ifp-finanzen.de/downloads/petzold.pdf>
- Petzold, H. (2001). Integrative Therapy In A Nutshell- "Integrative Therapy": History, Development and Concepts of an Innovative Approach to" Biopsychosocial". *Psychotherapy and Body Oriented Intervention*. Amsterdam, Düsseldorf, Krems, Paris. Recuperado de http://www.h-bayram.de/tits/integrative_therapy_in_a_nutshel.htm
- Polito, M. (2005). "Apprendimento ed insegnamento secondo la Teoria della Gestalt [I]", en: *Bollettino Itals* Abril de 2005. Año III. N° 9. Suplemento. Recuperado de http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=161
- Presker, Brie. (s.f.). *Die Modellschule Graz Ein gestaltpädagogisch orientiertes Gymnasium*. Recuperado de <http://www.gestaltpaedagogik.at/Gestaltpaedergogik.html>
- Svoboda, U. (s.f.). *Gestaltpädagogik - Wachsen und Lernen, Persönlichkeitsentwicklung der Kindergartenpädagogin. Was ist Gestaltpädagogik v.* Recuperado de <http://www.gestaltpaedagogik.at/Gestaltpaedergogik.html>

Anexo

Cuestionario: Los cinco pilares de la identidad

CUESTIONARIO LOS CINCO PILARES DE LA IDENTIDAD

La información que proporcionas en este cuestionario es confidencial y se utilizará sólo para efectos de investigación. Por tal motivo, no se solicita que escribas tu nombre o algún dato personal.

Para trabajar con el cuestionario en otras ocasiones escribe un sobrenombre para que tú lo puedas identificar

Escríbelo sobre esta línea:

A continuación responde a cada pregunta

Datos generales

a) Edad: _____

b) Sexo: Femenino () Masculino ()

c) ¿Con quién vives?

Papá y mamá () Sólo con papá o mamá () Con abuelos () otros familiares ()

Solo/a () Con hermanos/as () otros: _____

d) ¿De cuántas personas está conformada tu familia nuclear?

De uno a tres () De cuatro a seis () De siete a nueve () De diez a doce () Más de trece ()

e) ¿Cuántos hermanos tienes?

Soy hijo único () Un hermano () Dos hermanos () Tres hermanos () Cuatro hermanos () Más de cinco hermanos ()

f) ¿Trabajas en una actividad por la cual recibes dinero?

Si () No ()

g) Si trabajas, ¿qué actividad realizas?

h) ¿Quiénes trabajan en tu familia nuclear y que reciban dinero por ese trabajo?

Papá y mamá () Sólo papá o mamá () Hermanos/as () otros: _____

i) ¿La casa donde vives es?

Propia () Rentada () Prestada () De los abuelos () De otros familiares ()

j) ¿En el terreno donde se encuentra tu vivienda hay otras familias o personas que ahí habitan?

Si () No ()

Cuerpo y mente

01 ¿Cómo te sientes con tu cuerpo? (Explica de forma concreta)

02 ¿Cómo cuidas tu cuerpo? (Puedes proporcionar algunos ejemplos)

03 ¿Qué actividades físicas de ocio realizas? (No cuenta la clase de educación física)

04 ¿Qué es para ti tu cuerpo?

05 ¿Qué emociones expresa tu cuerpo más a menudo? (Menciona por lo menos tres)

06 ¿A menudo sientes, miras, escuchas a tu cuerpo?

07 ¿Cómo consideras tus pensamientos? (positivos, negativos, entusiastas, fatalistas, etc...)

VALORES Y NORMAS

08 ¿Cuál es tu mayor propósito en la vida?

09 ¿Cuáles son los tres valores más importantes en tu vida?

10 ¿De quién has aprendido el mayor valor en tu vida?

11 ¿Cuál es tu mayor límite o norma que te guía en la vida?

12 ¿Quién te ha enseñado límites o normas en la vida?

13 ¿Cuál es el límite o norma al que nunca faltarías?

RED SOCIAL

14 ¿Quiénes son las personas que te apoyan?

15 ¿Quiénes son las personas que te dan confianza?

16 ¿Cuándo no asistes a la escuela con quien te juntas? y ¿qué hacen juntos?

17- ¿Qué significa tu familia para ti?

18- ¿Consideras que tienes amigos? Si respondes que SI- ¿Quiénes son?, ¿De dónde son?

19- ¿Qué características tiene un amigo para ti?

20- ¿Cómo sería un maestro de confianza para ti?

SUSTENTO MATERIAL

21- ¿Cómo consideras el lugar dónde vives?

22- ¿Cómo consideras tu situación económica familiar?

23- ¿Cuáles son los espacios donde puedes estar contigo mismo?

24- ¿Cuáles son tus bienes materiales de entretenimiento, diversión, ocio?

25- ¿Cuáles son las cosas materiales que más aprecias? Y ¿por qué?

26- ¿Te sientes satisfecho o satisfecha de los bienes materiales que tienes?

ESFUERZO TRABAJO Y PODER

27- ¿Qué te gusta hacer?

28- ¿Cuándo no asistes a la escuela que gusta hacer?

29- ¿Cuándo desempeñas un trabajo, una tarea en la casa o en la escuela te sientes reconocido?

30- ¿En qué situaciones te sientes con autoridad?

31- ¿Con que personas te sientes con poder? Y ¿porque?

32- ¿Crees que sabes manejar tu poder?

33- ¿Cuándo sientes que tienes poder que heces con dicho poder?

34-¿Qué quisieras opinar o agregar?
