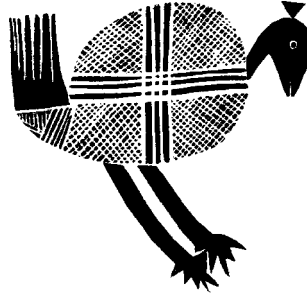


Contacto: sí mismo y entorno.
 Una forma de acercarse al medio ambiente

PATRICIA MAR VELASCO*



El presente trabajo se ocupa de la vida cotidiana en el salón de clase de una escuela pública de la ciudad de México. El método de acercamiento es el enfoque de la pedagogía de la Gestalt. La autora sugiere un abordaje dual a la realidad escolar: en primer lugar como un acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que implica una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y, por otro lado, como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados, es decir, maestros y alumnos.

En el desarrollo de su intervención cuasi experimental se encuentra con diversos impedimentos que son transformados en impulsos para el acercamiento al tema, los cuales a la vez habrán exigido una capacidad de confluencia bivalente con el grupo.

This article deals with the daily life in the classroom of a public school in Mexico-City. The way to tackle this subject is the Gestalt pedagogic approach. The author suggests a dual way to deal with the school reality: first of all, a hermeneutical approach to the objectified world which implies a reading of the reality experienced by the concerned subjects; on the other hand, as an operating system of school work from and for the concerned subjects, i. e. teachers and pupils. During they almost empirical intervention the subjects meet diverse impediments that can be transformed into impulses to approach the subject, after achieving a dual confluence ability with the whole group.

Interacción centrada en un tema / Educación confluyente / Pedagogía integrativa / Sí mismo /
 Medio ambiente / Campo / Figura-fondo

Interaction upon a matter / Confluent education / Integrative pedagogic/ Self / Environment / Field / Shape

Recibido: 29 de noviembre de 2005

Aprobado: 27 de marzo de 2007

PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación (Pedagogía de la Gestalt) en la que se pretende abordar diferentes problemáticas de los procesos educativos y formativos. En estos acercamientos no sólo se busca ampliar el conocimiento sobre el fenómeno educativo, sino hallar alternativas de solución a los problemas expuestos por la investigación.

En torno a la investigación educativa, una de las metodologías más recurrentes es la investigación en el aula desde la perspectiva de la etnometodología. Este abordaje tiene la bondad de develar la heterogeneidad de los procesos áulicos y nos presenta una realidad escolar que, en general, tiene la tendencia a autorreproducirse como aquella “profesía autocumplida”, es decir, los maestros luchando por la disciplina, el orden y el cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución-programa y del otro lado, los alumnos tratando de cubrir mínimamente su propia agenda: jugar y quizás en muchos casos sobrevivir eso que para ellos aparece como un mal necesario: la escuela. Esta perspectiva a menudo nos deja un mal sabor de boca en tanto muestra una realidad abrumadora que parece difícil de modificar. La perspectiva de la pedagogía de la Gestalt como es concebida en esta investigación tiene la virtud, a mi juicio, de permitir un abordaje dual: como un sistema de acercamiento hermenéutico al mundo objetivado que

lleva a una lectura de la realidad vivida desde los sujetos implicados, y como un sistema de trabajo escolar desde y para los sujetos implicados.

A continuación trataré de hacer evidentes estas dos posturas.

LA TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN O DE LAS CONFIGURACIONES

Considero a la Gestalt, más que como una corriente en la psicología o en la psicoterapia, un enfoque para mirar tanto lo individual como lo social. Muchos saben que la psicología de la Gestalt es una teoría de la percepción surgida en Alemania en el marco de la revolución del conocimiento de fines del siglo XIX y principios del XX. En el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo, y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo, emerge la psicoterapia de la Gestalt.

Una de las principales leyes de la Gestalt se refiere al principio “figura-fondo” según el cual los seres humanos percibimos siempre un todo, pero esa totalidad no aparece homogénea frente a nosotros sino que de ese todo emergen figuras que se perciben de modo nítido, mientras el resto del todo se difumina como un fondo algo desdibujado. Nuestra percepción se mueve entonces constantemente de una figura a la otra. Un ejemplo clásico de ello es cuando entramos a un café por estar citados con alguien y nuestra vista se mueve de una mesa a otra hasta que el rostro o el cuerpo de la persona que buscamos aparece. En este momento la persona hace “figura” y el resto de personas y objetos del café se desdibujan hasta que aparece la próxima figura que emerge de ese fondo,

* Doctora en Historia Económica y Social por la Universidad de Viena. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM y responsable del seminario Pedagogía de la Gestalt del posgrado en Pedagogía.

Correo electrónico: pmarvelasco@gmail.com

por ejemplo, la mesera. Este concepto se aplica al reconocimiento de las necesidades del ser humano, el hambre, la sed, el enamoramiento, un asunto pendiente, etcétera.

El enfoque Gestalt parte del reconocimiento de la unidad denominada “campo” para entender los hechos sociales o las relaciones que emergen en el mismo, en un momento dado. El concepto “aquí y ahora” adquiere una dimensión dinámica pues se entiende como el momento en el que sucede un fenómeno en un lugar determinado. El concepto campo nos permite comprender que todos los integrantes del mismo son sujetos conformadores de esa realidad. El campo sólo se entiende por la presencia de todos sus elementos, por ello es mucho más adecuada la frase “todo es del campo” más que “el todo es más que la suma de sus partes”, para entender la dinámica inmersa en el mismo y la indivisibilidad de sus integrantes al integrar el campo.

La noción de “contacto” permite entender el proceso dinámico al interior del concepto topológico de campo. El “sí mismo” en este contexto emerge en el “límite de contacto” entre el individuo y su entorno. En términos de la teoría original del campo de la personalidad de Lewin, el sí mismo sería el resultado del contacto del campo-organismo con su entorno (Perls, 1989: 30 y Yontef, 1995). Sí mismo es entonces una entidad en construcción permanente.

LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT (CAMPO, CONTACTO, PROCESO)

De la corriente psicoterapéutica sucintamente reseñada, surge la pedagogía de la Gestalt. Además de lo señalado anteriormente, la herencia del pensamiento sub-

yacente en esta teoría debe ser comprendida en el enfoque humanista de la psicología donde Rogers y Maslow tuvieron una enorme influencia. Esta pedagogía fue acuñada por Brown y Petzold en 1974 y publicada en libro en 1977; integra tres principios básicos que son:

1. Interacción centrada en un tema (de Ruth Cohn)
2. Educación confluyente (de Georg Brown)
3. Pedagogía integrativa (de Petzold)

Esta propuesta, como fue finalmente articulada (Petzold, 1987), centra la atención y la dinámica grupal en el tema. Sin embargo, junto con la atención al tema la confluencia por parte de quien dirige al grupo es esencial para dar cuenta de las necesidades grupales extratemáticas las cuales deben ser abordadas a fin de que no se conviertan en un impedimento en el logro de los objetivos (Bernfeld, 1990; Ecker, 1997); las necesidades extratemáticas siempre estarán determinadas por vínculos personales e institucionales. La educación confluyente se refiere a conjuntar lo cognitivo y lo emocional, eso a lo que Eduardo Galeano señalaba como “sentipensar”. La exigencia de una actitud confluyente por parte del profesor o facilitador requiere el contacto permanente consigo mismo, de tal manera que la confluencia devenga mecanismo desbloqueador y no deflector¹ del trabajo en el tema.

PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Ahora bien, si hablamos de pedagogía, ¿qué implicaciones tiene esta teoría en la vida cotidiana escolar?

Esta corriente pedagógica no considera el tema, ni al alumno ni al maestro como centro de su atención sino al campo, es decir, a la totalidad de los integrantes del mismo. El campo son todos los actores involucrados en el proceso vinculados por una serie de objetivos, metas y expectativas comunes que van más allá de las planteadas programáticamente y que deben ser clarificadas permanentemente. En el aula confluyen los factores, señalados anteriormente, que interactúan produciendo de este modo el campo. Es decir, el campo es producido en el momento en que un determinado número de personas se reúnen en ese espacio áulico con una serie de objetivos, metas y expectativas, y que en la interacción producen “acontecimientos” (Hall, 1974)² constituyentes de una realidad e identificaciones que son vividas de manera diferenciada por cada uno de sus miembros. Esta complejidad escolar ha sido simplificada en la educación tradicional a fin de instrumentalizar y hacer eficientes los procesos para el logro de los objetivos, en donde el carácter dinámico constituyente de todo grupo se transforma en técnica de enseñanza. Con ello y al dar prioridad a los objetivos por sobre el grupo se rigidiza la enseñanza y se pierde toda posibilidad de desarrollo creativo para cada uno de los integrantes. Sin embargo, cuando por el contrario, en vez de los objetivos se pone en el centro de la atención al alumno, tiende a predominar la perspectiva científica tradicional importada de la medicina e introducida al espacio educativo por la psicología que observa y define caracteres, tipos, deficiencias, facultades, para ser encontrados, controlados y/o corregidos a fin de ponerlos al servicio de los objetivos. Se trata en cualquiera

de los dos casos de una instrumentalización de todo y de todos en aras de los objetivos. Esta perspectiva crea un punto ciego en los involucrados, sobre todo en los maestros ya de por sí atrapados en sus propias visiones, motivaciones y fantasmas vinculados con su propia historia personal y escolar, así como con el “*ethos* magisterial”.

¿Qué sucede con la práctica en estas condiciones? Una de las consecuencias más indeseables es cierta “esquizofrenia” en el aprendizaje donde se aprenden contenidos, incluso normas morales y de conducta que poco o nada tienen que ver con lo que los alumnos-estudiantes realmente piensan y sienten. La escisión entre el saber y el actuar (de por sí de difícil sintonización) se encuentra en líneas asintóticas. Eso, cuando se cumplen los objetivos de aprendizaje o de interiorización de información. Los casos más comunes (y esto lo demuestra el bajo índice de respuesta en los exámenes objetivos) se refieren a la escasa retención de contenidos por parte de los alumnos. Se cumple con el requisito de “enseñar”, pero los alumnos no aprenden. La psicologización en términos de ver desórdenes psicológicos en los alumnos o problemas sociales y/o familiares que afectan su rendimiento es una manera de justificar —lo que no implica negar su existencia como parte constitutiva y conformadora del campo— el fracaso escolar proyectando la responsabilidad del fracaso en el alumno.

Cuando el aula se observa desde la perspectiva holística del campo, ninguno de sus integrantes queda fuera de foco. Cada uno de los elementos es constitutivo y por lo tanto importante en la realización de la tarea. En un esquema dinámico como este, la noción

figura-fondo es fundamental para entender esa dinámica. La noción de totalidad nada tiene que ver con la de panóptico donde uno observa y controla al todo (fuera de sí), sino con una visión flexible capaz de poner en el centro de atención las figuras emergentes en el proceso, incluso a sí mismo.³ El logro de objetivos está siempre presente pero nunca por encima de la propia dinámica del grupo. La educación confluyente eso señala. Confluir no es sencillo pues exige un proceso de seguimiento de una dinámica aparentemente contradictoria porque sucede con el otro grupal del cual se es responsable (y por lo tanto exige no perder de vista la dirección del proceso) pero también donde el observante está implicado en él, es pues juez y parte si se quiere plantear en términos jurídicos. En términos de la Gestalt eso implicaría por parte del profesor que al tomar contacto a la vez que confluir con el grupo, establece límites entre el sí mismo y lo externo, entre el papel de facilitador del aprendizaje y el de miembro activo conformador del campo, al igual que los otros. Implica ocupar una posición bivalente. Con frecuencia ha sucedido en la búsqueda de una educación alternativa que el docente en vez de ocupar esa posición bi-valente adopte una actitud ambi-valente y generalmente se pierda en la totalidad del grupo olvidando su función como responsable de la dirección del grupo. En este caso renunciar a esa función es letal para el proceso y para el grupo. Con-fluir en el proceso educativo es estar alerta al proceso grupal, darles lugar a las figuras emergentes, atenderlas y procurar el logro de los objetivos planteados. Con-fluir es estar en el aquí y el ahora como proceso único, irrepitible, asumiendo la irrenunciable

responsabilidad frente al grupo y dándole su lugar a la dinámica grupal en el tiempo y lugar donde se está inevitablemente implicado.

El aprendizaje significativo en este sentido es 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 y con la propia visión del mundo. Dicho en términos de Petzold (1987: 52), el fin es “realizar un aprendizaje cognitivo, afectivo, somatomotor en el campo social y ecológico”.

El abordaje de lo escolar desde esta perspectiva no es sencillo pues no es cuestión de técnica. Éste exige haber entendido la complejidad del fenómeno del campo donde desaparece la estereotipada y cómoda división del mundo entre sujeto-objeto, yo-los otros; ese mundo bipolar donde de un lado están los que saben y del otro los que no saben, de uno los que enseñan y del otro los que aprenden, de uno los que mandan y del otro los que obedecen, de uno los que tienen la razón (uno mismo) y del otro los equivocados (los otros), de un lado los formadores y del otro los formandos, etc. Este abordaje exige aceptar la imposibilidad de la sutura, del control, de lo perfecto, que todo es contingente, más aún, que el otro frente a nosotros es un sujeto conformador del campo, igual que nosotros. Y al decir conformador se entiende su posición activa y no pasiva, y reconocer la parte conformadora del sí mismo significa reconocer la influencia sobre la conducta de los otros, es decir el papel activo de cada uno en la dinámica del campo.

Eso significaría preguntarse por qué los alumnos no van con gusto a la escuela

la, por qué no aprenden, por qué su conducta es conflictiva y qué tiene que ver eso con la manera en que se está trabajando en el salón y en la escuela; eso implica el cuestionamiento de la institución, de sus programas y del docente como portador-representante de los elementos anteriores en el salón de clases. El cambio de perspectiva es radical, pues quita la atención de los contenidos y alumnos como lo que hay que manipular y dirigir, y coloca al hasta ahora ajeno y superior (el maestro/docente) en el mismo nivel de implicación que todos los integrantes del campo.

EL PROYECTO

Para ser congruente con el planteamiento general del trabajo y dado que éstas son hipótesis que no tienen por qué ser aplicadas y adjudicadas a los otros (en este caso, los maestros), la propuesta se plantea en términos de intervención. Se trató de superar el esquema de aproximación al otro desde la lógica del que sabe más o del que sí sabe. El planteamiento fue colocarse en el lugar del maestro en el salón de clases y realizar ahí el abordaje de los contenidos escolares desde la noción del campo y experimentar posibilidades y límites de la propuesta.

Pre-supuestos

Para el presente proyecto se partió de una premisa: el trabajo con el tema medio ambiente y todas las implicaciones que éste tiene (además del conocimiento, crear conciencia acerca de la importancia de preservar el medio ambiente). Es necesario partir de un contacto equilibrado con las tres zonas

de relación establecidas en el enfoque Gestalt. Estas “zonas de relación” son una topología basada en el concepto de campo y se refieren a la relación del individuo con su entorno, diríamos tomando la terminología lewiniana, a un nivel relacional espacio vital-mundo físico. Esta topología define tres zonas de relación: zona interna, zona externa y zona de la fantasía. De acuerdo con la teoría de la Gestalt, un cierto balance entre las tres zonas podría indicar que el individuo ha logrado un equilibrio vital que le permitirá cubrir sus necesidades y atender su entorno sin desatenderse a sí mismo.

Vinculada a las tres zonas de relación antes enunciadas, la pedagogía de la Gestalt propone el cuidado del contacto en cuatro niveles:⁴

- Consigo mismo
- Con el tema
- Con el entorno
- Con el globo

En términos de esta topología significaría contacto con la zona interna (conmigo), con la zona de fantasía (tema) y contacto con la zona externa (entorno, globo). Para este enfoque pedagógico, el contacto “conmigo” es condición para lograr los otros contactos. Mientras esto no suceda, el contacto con la zona de la fantasía y la externa, y con ello la consecución de la tarea, no será posible de manera verdaderamente significativa para el alumno.

Problemáticas como las relacionadas con el medio ambiente a menudo son un tanto difíciles de captar por los alumnos a quienes les parecen demasiado ajenas a su realidad. Ciertamente, ¿qué sensibilidad hacia “las necesidades” del medio

ambiente puede tener un alumno que no es sensible a sus propias necesidades?

En este trabajo se pretende probar si al priorizar el trabajo consigo mismo y posteriormente con el tema, el entorno y el globo, se logra un mayor interés, comprensión y compromiso respecto a las temáticas relacionadas con el medio ambiente.

La metodología se encuadró en la visión investigación-acción, ciertamente con un corte cuasi-experimental pues la investigadora se integró al salón de clases como tal y a la vez en funciones docentes, es decir, durante la intervención ocupó el papel de la maestra. Dado que se pretendía probar la efectividad del enfoque Gestalt en el salón de clases con un tema determinado (medio ambiente), se decidió recabar información sobre conocimientos y actitudes con relación a la temática, previas a la intervención para finalmente por medio de una evaluación de salida, registrar los cambios generados por la intervención misma.

La intervención contempló el trabajo desde las nociones señaladas al principio de este trabajo, como son: campo, sí mismo, contacto, figura-fondo, aquí y ahora e implicación, donde todos éstos incluían al campo total mientras la implicación tenía una referencia especial a la investigadora como tal y a ella en su papel docente. Ello se debe a que la investigadora en su papel de maestra de grupo tiene una implicación, un objetivo, su propia agenda, por lo que se encuentra frente al grupo en una situación similar a la de cualquier maestro de grupo con la presión de lograr resultados, mantener disciplina, alcanzar objetivos, etc., así como en su papel de investigadora con relación a su propio

trabajo. En esta investigación, la investigadora no pretende ser ajena, tampoco se disfraza, se integra en su doble función: como investigadora y como cualquier otro maestro auxiliar (como los de cómputo y educación física, en el caso que nos ocupa). Enfrentar las dificultades docentes y procurar desde ahí probar un camino diferente es no sólo el reto de la investigación, sino parte del andamiaje metodológico de la investigación.

Uno de los objetivos del trabajo fue indagar en qué medida se cumplen y estudian los contenidos programáticos del programa de ciencias naturales relacionados con el tema. De haber sido abordados, se intentó saber qué fue lo que los alumnos aprendieron y qué integraron en su hacer cotidiano. Finalmente, dado que el trabajo se plantea en una escuela tradicional, se busca conocer en qué medida el trabajo con un método que integra la perspectiva de sí mismo (y el cuidado de sí mismo) produce resultados diferentes. Por supuesto que este trabajo se inició con ideas previas con respecto a los objetivos; había escepticismo con relación al primer punto, pues con frecuencia el conocimiento prioritario —matemáticas y español— es abordado a expensas del tiempo dedicado a las otras materias. Por otro lado, en caso de haber sido abordados, se esperaban saberes pobres y actitudes incongruentes con ciertos saberes que de por sí tienden a ser generalizados e integrados en las representaciones sociales, en el saber cotidiano. En cuanto al tercer punto (en qué medida un trabajo con la metodología de la Gestalt produce resultados diferentes), se esperaba una respuesta positiva con las reservas propias que impone enfrentarse a lo desconocido, en este caso a un experimento.

Contexto. El trabajo se realizó en una escuela de la delegación Iztapalapa (una de las más pobres y problemáticas del Distrito Federal). La escuela se encuentra ubicada en una zona alejada del pueblo iztapalapense propiamente dicho, es un área de reciente población cerca de la avenida Tláhuac donde predominan las unidades habitacionales y algunas fábricas y bodegas-tiendas. La escuela se encuentra adentro de una enorme unidad habitacional. Es privilegiada en cuanto al espacio: consta de un gran jardín y tres grandes patios, un salón de cómputo y una sala de usos múltiples con grandes espejos para realizar actividades artísticas. Uno de los patios, en el centro de la escuela, está rodeado de los salones de clases y mediado por pequeños espacios verdes donde hay plantas de ornato y algunos pinos. Los pasillos cuentan con bancas. Tiene además, en un terreno adyacente, un estacionamiento para los maestros. En general, las zonas comunes y los jardines están bien cuidados y limpios. Por todo esto, la escuela da una buena impresión.

En cuanto a su horario, también es especial pues es de tiempo completo. Los niños están en la escuela de 8 a 16 horas de lunes a viernes. Hay tres grupos por grado. Además del maestro de grupo, hay un maestro de educación física y uno de los maestros imparte clases de cómputo. Cada salón cuenta con televisión y video. El mobiliario es el indicado para realizar trabajo en equipo si se acomoda *ad-hoc*. Los grupos tienen alrededor de 40 niños, es una escuela con mucha demanda por las mismas condiciones. Esta situación hace que los salones resulten reducidos para los niños, es decir, la escuela cuenta con amplios espacios pero el lugar donde los niños

pasan la mayor parte del tiempo es más bien reducido. El jardín que se encuentra en la parte posterior de los salones es poco frecuentado por los alumnos pues no tienen autorizado ir ahí sin acompañamiento del profesor. El patio central es ocupado para las clases de educación física y para ejercitar todos los números que se preparan para las distintas ceremonias y festividades de la escuela. El patio de la entrada es utilizado como comedor y el tercer patio (cancha de usos múltiples) es auxiliar para las clases de educación física. La actividad física preferida por los niños es el fútbol y lo juegan por igual niñas y niños.

Forma de trabajo. Se decidió trabajar con niños de cuarto grado. Para realizarlo hubo que solicitar permiso a la dirección de la escuela y a la Dirección General de Educación Primaria de Iztapalapa. El director de la escuela y el inspector de la zona se mostraron muy interesados en el trabajo y brindaron todas las facilidades necesarias. La maestra si bien no puso resistencia, tampoco parecía muy convencida de la intervención. Sin embargo fue mudando de actitud, pues con el paso del tiempo intercambiaba información, hacía comentarios e incluso se involucró en las actividades. Hacia el final se retiró del grupo y se dedicó a terminar sus pendientes relacionados con el fin del año escolar.

Desarrollo. Se solicitó autorización para la realización de diez sesiones de dos horas o dos horas y media cada una, sin embargo, debido a que el trabajo fue autorizado para realizarlo después de las 12:30 horas y a que no podía interferir en sus otras actividades, el trabajo se hizo en sesiones de 40 a 50 minutos mediados por comida, educación física y

cómputo. Esto implicó una dificultad no contemplada en el trabajo, a saber: la discontinuidad entre sesiones cortas que seguro influyó en el logro de los objetivos hacia el final de la intervención.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo 17 sesiones de trabajo de 45 minutos en promedio y distribuidas en 13 días a lo largo de tres semanas.

El plan de trabajo se considera un planteamiento flexible en tanto es pensado como un espacio en el cual se moverán las actividades que el mismo grupo irá determinando en su cotidianidad, pero a la vez es colocado como elemento ordenador de las actividades y como punto en el horizonte que guía las mismas. El contenido de ese planteamiento fue el siguiente:

Primera sesión

Realización de una dinámica inicial que consistirá en que los niños hagan contacto consigo mismos. Posteriormente se aplicará un cuestionario encaminado a conocer la postura de los niños respecto al medio ambiente y a su visión sobre la responsabilidad individual para conservarlo. Este cuestionario servirá para co-tejar hacia el final de la intervención si sus conocimientos y postura respecto al medio ambiente han variado con la intervención y en qué medida.

Segunda sesión

Autoconcepto. Profundización del trabajo consigo mismos: visión de mí, cómo soy, cómo me veo, cómo me cuido, qué necesito para estar bien, cómo me siento cuando me siento bien. Harán una representación plástica de sí mismos y se hablará sobre ella.

Tercera sesión

Los otros sobre mí. Frente a esto se abordará la visión de los otros sobre mí mismo. ¿Qué piensan los otros sobre mí? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre mi autoconcepto y el de los otros? ¿Hay alguna diferencia entre lo que pienso de mí y lo que los otros piensan de mí?

Cuarta sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno inmediato: la escuela. ¿Cómo es mi entorno escolar? ¿Cómo es mi entorno áulico? ¿Cómo me relaciono con mis compañeros, con los maestros, con las autoridades y con el resto del personal? ¿Quién ensucia, quién limpia? ¿Cómo son las instalaciones? ¿Qué no me gusta en la escuela y qué puedo hacer para que esto cambie?

Quinta sesión

Polaridades: cuándo estoy bien, cuándo estoy mal. ¿Qué me hace sentir bien? ¿Qué me hace sentir mal?, ¿cómo me siento cuando me siento bien?, ¿cómo, cuando me siento mal? ¿Qué me hace sentir mejor cuando no estoy bien?

Para finalizar se trabajará con el “apapacho”, se hará un ejercicio donde se digan virtudes que uno ve en los otros, y otro donde se hará contacto físico afectuoso (el “lavado de coches”).

Sexta sesión

La familia. ¿Cómo es mi entorno familiar? ¿Quién limpia, quién ordena? ¿Quién cocina, quién lava? ¿Quién plancha? Se estudiarán aspectos relacionados con el trabajo doméstico, ¿quién lo realiza, quién ensucia, cómo ensuciamos, qué no nos gusta? ¿Qué podemos hacer para que eso cambie? Se hará énfasis en la producción innecesaria de basura

doméstica. Llevar una propuesta a casa para mejorar nuestro entorno.

Séptima sesión

El cuidado de mi persona: autocuidados. Se hará trabajo con el propio cuerpo en el sentido de accidentes, enfermedades, etc. Trabajo con medidas preventivas y correctivas con relación a la salud y el bienestar. Se hará una pequeña historia para hacer conscientes cómo mientras crecemos la responsabilidad que primero residía 100% en nuestros padres va cambiando hasta que asumimos el control absoluto sobre nuestro cuerpo, su entorno, y sus cuidados.

Octava sesión

En esta sesión se propone el trabajo con el entorno mediato: mis colonias y mi ciudad. Se hará una radiografía sobre la ciudad y lo que a simple vista salta: problemas de basura, agua y contaminación ambiental. ¿Quién la produce? ¿Qué tiene que ver lo visto en sesiones anteriores con los problemas de la ciudad?

Novena sesión

El cuidado de los otros. Quién protege a quién. En esta sesión se propone el trabajo a nivel macro: autoridades e instituciones. ¿Cómo protegen las leyes a los más vulnerables? ¿Quiénes y por qué se les considera vulnerables? ¿Cómo poder hacer valer las leyes que protegen a los más vulnerables socialmente hablando (incluido el medio ambiente)? El trabajo se realizará sobre las experiencias inmediatas y reportes de prensa; se confrontarán ambas visiones y perspectivas.

Décima sesión

Soy niño, ¿qué puedo hacer? Se trabajará con los niños sobre los sentimientos

que les causa el darse cuenta de la problemática social y ecológica. Se trata de encontrar un marco que les permita vislumbrar posibilidades de acción participativa en la que no todo dependa de los otros, en la que ellos puedan verse como sujetos activos en su entorno. Básicamente se busca que los niños no se consideren impotentes frente a su medio y a la vez asuman responsabilidades.

Se propuso realizar en cada sesión ejercicios de sensibilización a sus propias necesidades y la capacidad que tienen para resolverlas. Se trata de promover el autocuidado y con ello el del entorno, así como la solidaridad con el mismo.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

De acuerdo con el plan, se inició el trabajo con el grupo de cuarto grado que tenía 40 alumnos. Dado lo numeroso del grupo me percaté de que las dinámicas difícilmente podían ser realizadas en el salón de clases por el reducido espacio. Por otro lado, cuando vi el hermoso jardín quise salir a realizar ahí el ejercicio de sensibilización. Fue imposible lograr que los niños atendieran, pues la dispersión fue enorme. Las niñas se opusieron a los ejercicios debido a que los niños les “iban a ver los calzones”; en general se quejaron de que el pasto les “picaba” y era obvio que lo único que querían era jugar y correr. Ello hizo que de acuerdo con los criterios de la Gestalt sobre la confluencia y atendiendo a la necesidad grupal, cambiara el plan y organizara juegos y competencias. De regreso al salón de clases les pedí que me respondieran una encuesta sobre su opinión en torno a los problemas del país. Argüí que sólo se trataba de conocer su opinión. Para mi sorpresa los niños no

entendían las preguntas y preguntaban incluso por el significado de algunas palabras como “comunidad”.

Me llamó mucho la atención la incapacidad o negativa a concentrarse o realizar una actividad que no fuera acción fuerte e impetuosa, como también su alegría de estar en el jardín. Pregunté con qué frecuencia salían ahí y me dijeron que casi nunca. Un primer dato saltaba a la vista: los niños están encerrados en un espacio reducido y el uso de los jardines y espacios amplios está muy acotado. A pesar de ese reconocimiento mi desconcierto ante la dificultad grupal era enorme pues estaba acostumbrada a trabajar con niños de escuelas “activas” tipo Freinet y con grupos pequeños. Al encontrarme frente a este grupo numeroso y rudo pensé que probablemente el tipo de trabajo que pretendía no sería posible en esta población. Dudé de mis capacidades magisteriales y no tuve más que pensar: “¡pobres maestros, con 40 niños rudos y diario durante ocho horas!”.

En cuanto a los resultados de la encuesta de opinión, resalta la enorme diferencia entre su habilidad para hablar y exponer sus ideas cuando se hablaba en grupo sobre las dificultades internas grupales, y la capacidad de expresar ideas o responder preguntas sobre otros asuntos menos inmediatos. La solución del cuestionario que era una encuesta de opinión, como ya se señaló, les resultó difícil. Los resultados en torno a la pregunta sobre su posible implicación en los problemas ambientales (¿Hay algún problema en el que pueda hacer algo para resolverlo?) fueron de diversa índole, aunque puede decirse que sobresalió la apreciación de que la solución a los problemas ambientales está fuera de su esfera de influencia, pues eso le corres-

ponde a las autoridades o a los adultos. Sólo dos niños dieron respuestas diferenciadas acerca de los problemas en los que sí pueden incidir y aquellos que les son ajenos a su decisión o acción. Hubo niños que no opinaron. Una menor proporción de niños vieron una implicación propia o general en toda la población para resolver los asuntos relacionados con los problemas que perciben en su entorno.

Evidentemente, a pesar de que los niños ya son suficientemente autónomos en su pensamiento, los problemas de la ciudad y del país parecen rebasarlos y ven pocas posibilidades de incidir y lograr mejoras. Sin embargo, no se debe menospreciar la cantidad de alumnos que se consideran en condiciones de incidir.

El orden de problemas señalados (la pregunta se refería no sólo a problemas del medio ambiente sino a problemas en general) tiene que ver en un margen muy amplio con los del medio ambiente. Hablan de la contaminación, la falta de agua, de servicios, sobre todo de recolección de basura, de luz, ruido y tráfico. En segundo lugar se mencionaron los problemas de inseguridad; en tercer lugar, temas globales como la guerra, el exceso de población y la venta del país, en cuarto lugar dificultades propias de ellos como niños y, en quinto lugar, problemas familiares como falta de vivienda y dinero.

Acerca de si consideran que los adultos escuchan propuestas de los niños para resolver problemas, aunque las posiciones se dividen en la gama de posibles respuestas (desde “muchísimo” hasta “nada”) la mayoría se sienten más bien escépticos con relación a si son escuchadas sus propuestas para mejorar los pro-

blemas ambientales. Ello se opone a lo que se observa a primera vista en la escuela, donde no parecen ser muy escuchados. Probablemente esas apreciaciones tengan que ver con su experiencia en sus familias o con una tendencia a constatar positivamente, sin importar si esto tiene que ver con la realidad o no. El escepticismo lo expresa una niña diciendo: “Si no le hacen caso a un diputado, obvio que a un niño, menos”.

Este primer acercamiento nos indica que de manera general y en sus representaciones sociales los niños tienen claros los problemas ambientales. Evidentemente los diferentes niveles de la problemática y los distintos grados de solución no están muy claros aún. No queda muy claro en estos primeros acercamientos a qué se debe esa relativamente alta conciencia de los problemas ambientales, si es la escuela, los medios, el entorno o simplemente que eso es lo que ellos sufren y perciben. En todo caso, como se verá más adelante, la vinculación entre lo que uno hace o deja de hacer y los efectos indeseables de tales acciones, no le queda claro a la mayoría de los niños.

La segunda intervención fue igualmente fallida, a pesar de que esta vez pudimos ocupar el salón de usos múltiples que es más adecuado por no tener muebles y ser relativamente amplio. Así pues, la dificultad inicial adjudicada al uso de un espacio que los invitaba a jugar fue falsa; tampoco en este espacio cerrado los niños podían dejar de estar en contacto con los otros y no pudieron contactar consigo mismos. La solicitud de que cerraran los ojos fue seguida por muy pocos niños. Frente a esta situación yo tampoco me pude concentrar realmente y mi escepticismo iba en aumento. Posteriormente les apliqué la segunda

parte del cuestionario, este sí referido a los contenidos de su libro de texto. Los niños tuvieron serios problemas para resolverlo.

Dadas las dificultades para establecer contacto consigo mismos de manera directa, opté por abordarlo en forma indirecta, así que les pedí que trataran de reconocerse en la memoria, que recordaran cómo eran ellos físicamente. Les pedí que recordaran a algún artista que hubiera hecho su autorretrato, y mencionaron a Frida Kahlo. Como algunos no la conocían otros niños la describieron como la señora que tiene bigotes y unas “cejototas”. Les repartí hojas blancas para que hicieran un autorretrato sin importar que tan fidedigno fuera, incluso que podía ser una caricatura. Muchos niños tuvieron una enorme dificultad para realizarlo, algunos incluso no podían ni empezar con la tarea. Algunos no terminaron y les pedí lo concluyeran en casa. El resultado de esta tarea fue muy heterogéneo: desde los dibujos ampliamente coloreados y con muchos detalles, hasta algunos garabatos.

Me preguntaba qué pasaba con estos niños que no podían contactar consigo mismos incluso en una actividad intermedia pues en este caso el contacto implicaba una acción (dibujar). También me llamó la atención una aparente contradicción: ante la dificultad de concentrarse en ellos mismos por muy poco tiempo y dejar de ocuparse de su entorno, es decir, de los otros, el trabajo en equipo también resultaba fallido por su constante negativa a realizar actividades con sus compañeros y excepcionalmente con unos cuantos preferidos.

Al tomar en cuenta esa situación y el plan de trabajo, decidí realizar una actividad que los llevara a trabajar sólo en

parejas, pidiéndoles que así como estaban sentados de dos en dos se levantaran y se pusieran uno frente al otro y se miraran sin decirse nada. Inmediatamente aparecieron los consabidos problemas de los quienes no desean trabajar uno con otro. El grupo era non y una niña no tenía pareja; le pedí que se integrara al equipo de al lado. Una de las niñas de la pareja protestó, negándose a trabajar con ella. Finalmente logré que las tres aceptaran trabajar en pares subsecuentes. Después de mirarse, la tarea consistía en hacer movimientos y muecas y que el otro imitara, y viceversa. Aparentemente este ejercicio fue difícil por la falta de espacio en un salón lleno de muebles pero no fue posible salir porque las áreas comunes estaban ocupadas y contábamos con poco tiempo. El ejercicio no resultó fluido. Al concluir les pregunté cómo les había ido. Dijeron que había sido difícil pues no “entendían” lo que tenían que hacer. Dado que reproducir los movimientos de otros no requiere de “entendimiento”, pedí a dos niños voluntarios que pasaran al frente a hacer el ejercicio. Dos niños aclamados por el grupo pasaron e hicieron el trabajo. Los niños estaban encantados de mirar el espectáculo y aplaudieron con gusto. Al concluir les pregunté si acaso para hacer eso se necesitaba entender y pregunté entonces qué era realmente lo que pasaba. Entonces emergieron los problemas. No se tenían confianza porque luego serían criticados. Los niños molestaban a las niñas y luego las niñas les pegaban a los niños, aun sin ser molestadas. Las niñas se levantaban las faldas entre ellas y daban lugar con ello a que los niños les “anduvieran viendo los calzones a las niñas”, aunque ellas no se llevaran con ellos. Había niños que se

sentían molestados por los movimientos de los otros. Y entonces golpeaban a los que les molestaban. Pedí que pensarán con cuántos niños del salón se sentían en confianza y bien, y buena parte señaló sentirse bien con muy pocos niños del salón de clases. Ante esta situación les dejé una tarea: llevar escrita la respuesta a cuatro preguntas. Qué me gusta, qué no me gusta, cómo me gustaría y qué estoy dispuesto a hacer para que sea así como me gustaría que fuera la vida en el salón de clases. Esta fue una extraordinaria sesión. Tuvo vida y los niños hablaron y se escucharon.

A partir de esta sesión cada nueva situación planteada generó nuevas discusiones y trabajo en torno al ambiente predominante en el salón de clases. El objetivo final en torno al trabajo con contenidos del medio ambiente tuvo que ser pospuesto debido a la necesidad de reestructurar el tejido social del grupo. Se hicieron juegos de confianza y se hablaba en grupo sobre lo que esto generaba.

Se empezó a propiciar el trabajo en equipo y surgió un nuevo reconocimiento: en este ambiente en el que los niños se perciben en constante tensión y lucha, donde la prioridad parece ser el estar alerta de los otros y procurar la sobrevivencia en un ambiente agresivo, ¿cómo se van a interesar en otras problemáticas? La situación como grupo numeroso que tiene que convivir en un espacio reducido y saturado por el mobiliario (que al ser usado indebidamente deviene estorbo), y las mochilas y objetos personales como suéteres y chamarras, donde la posibilidad de movimiento es reducida y además prohibida, donde la maestra grita todo el tiempo y juzga, ¿qué ocasiones hay de apertura a

otros asuntos que no sean la sobrevivencia y el ataque como mejor defensa?

Se encontraron además diferencias de género sorprendentes. En un ejercicio escrito donde deberían registrar las relaciones con sus compañeros de clase (valoradas como: buena, más o menos buena, regular, mala) mediante colores, los niños y las niñas expresaron muy diferentes estrategias de relación grupal. Como ejemplo de las estrategias empleadas por los niños al acotar su espacio de relación, cuando un niño me mostró su esquema donde sólo había anotado a unos cuantos niños, me dijo: “para mí el resto del grupo no existe”. Estas estrategias tuvieron como resultado que los niños mostraran relaciones más equilibradas y menos conflictivas que las niñas, quienes a su vez mencionaron un mayor número de compañeros en su esquema de representación, pero a la vez registraron relaciones más conflictivas al interior del grupo. Este asunto se confirmaba en cada una de las sesiones. Con este ejercicio se hizo hincapié en el concepto “relaciones” (otro de los conceptos no entendidos en el cuestionario inicial), con el fin de preparar el terreno para el trabajo con el medio ambiente.

Otro resultado significativo emergió en un ejercicio de confianza realizado en dos grupos, varones por un lado y mujeres por otro en donde, en un círculo más o menos cerrado tendrían un niño colocado al centro del círculo que se dejaría caer y el grupo lo tendría que contener y evitar su caída. En este ejercicio, los niños lograron mayor duración que las niñas es decir, las niñas dejaban caer más rápidamente a su compañera que los niños. Mientras en el grupo de varones resaltó el caso de un niño excluido del círculo, casualmente justo donde él

estaba, el círculo se cerraba tanto que inevitablemente él quedaba afuera. Hice varios intentos para que quedara dentro y al final siempre terminaba fuera del círculo. Cabe señalar que este pequeño fue señalado en otro ejercicio por una gran cantidad de compañeros como aquel con el que no se llevaban bien. En cuanto a las niñas, poco tiempo lograban mantenerse sin caer. La maestra que estuvo al tanto de este equipo señaló que las niñas sólo detenían a la amiga en turno: quien no era considerada amiga era dejada caer. Evidentemente nunca hubo alguna niña que lograra el consenso generalizado y, por la tanto, la solidaridad del grupo. Después de este trabajo grupal y de todos los que se hacían, se concluía con una ronda de comentarios acerca del juego y la dinámica y lo que les había provocado, qué les había parecido, qué dificultades habían encontrado, qué les había gustado, qué no, etcétera.

Una vez que se consideró que el grupo estaba más abierto al trabajo grupal se realizó el primer cambio de mobiliario. Las mesas se acomodaron para la realización del trabajo en equipo y esto les encantó. Se promovió la autogestión, es decir que ellos organizaran los equipos a su gusto. Se les dieron algunos conceptos y se les pidió que buscaran en su libro su significado. No les resultó fácil hacer la tarea pero en general hubo bastante disposición para ejecutarla.

Para que entendieran el concepto de medio ambiente se les pidió que describieran y dibujaran un ambiente citadino, uno rural, uno acuático y uno desértico. Se habló sobre ello. Con relación al medio ambiente ellos tienen un concepto con el que todo lo miran: es divertido, o no. De ahí que en la polari-

dad campo-ciudad ellos tuvieran pocos elementos para describir el campo y muchos para la ciudad, y señalaran el campo como un lugar aburrido. Al preguntar por la causa respondieron en general que debido a la falta de juegos, donde resaltó el papel que adoptan las nuevas tecnologías y lugares para realizar diferentes actividades, generalmente asimilables a la vida citadina.

LA CAJA DE PANDORA

Después de dos sesiones en las que no fue posible trabajar en el tema por falta de tiempo, se retomó el trabajo en equipo. Se les pidió que observaran todo lo que había en el salón de clases desde el techo hasta el piso, incluidas las personas que ahí se encontraran, colores, olores, aire; todo. Posteriormente, en una hoja dividida en dos se les pidió que hicieran dos listas: una con lo que les gustaba del salón y otra con lo que les disgustaba. Los resultados fueron leídos en voz alta al grupo. Se presentaron cuestiones fuertes relacionadas con compañeros del grupo y con la maestra (“nos grita, no nos respeta”). Evidentemente era necesario hablar al respecto. Se hicieron varias rondas en las que los alumnos discutieron sus puntos de vista. Las discusiones fueron acaloradas, vivaces y fuertes. Dos niños, los que recibieron críticas en su persona (“huele feo, se come los mocos”), lloraron. El tiempo terminó y por mi parte no estaba segura de si había sido suficiente como para dar el tema por concluido, por lo menos en su discusión y planteamientos. Las siguientes sesiones me indicaron la necesidad de seguir con el tema. Los alumnos ya no me preguntaban al llegar qué íbamos a hacer, sino me pedían continuar con la

discusión. Surgieron aspectos interesantes sobre las relaciones interpersonales pero también sobre dos aspectos señalados muy frecuentemente en las encuestas iniciales referidas a su comunidad, la ciudad y al país, los temas de basura y violencia. Les expliqué que el salón de clases era el pequeño “medio ambiente” que ellos habitaban de lunes a viernes durante ocho horas y que parecía que ahí también había problemas como afuera: basura y violencia. Aun cuando ambos temas no fueron abordados de manera directa (por ejemplo, con relación a la basura), buena parte de los equipos mencionaron el suelo como algo que no les gustaba. Yo pedí que especificaran lo que les disgustaba del suelo y entonces señalaron la basura, lo sucio que estaba. Pregunté qué se podía hacer y ellos respondieron que hablar con las autoridades, por lo que insistí en si era que deberíamos llamar al director para que fuera a recoger la basura. Como se sorprendieron de su respuesta, les pregunté otra vez qué hacer; les dije que veía a sólo unos cuantos pasos de ellos dos enormes botes de basura y se dieron cuenta de que tirándola en su lugar el suelo estaría más limpio. Sobre los conflictos, se percataron de que no se necesitaban criminales o secuestradores para crear un ambiente de violencia y nos preguntábamos sobre lo que podíamos hacer para que el ambiente fuera menos violento en el salón de clases. La solución al respecto parece menos a la mano que “poner la basura en su lugar”, sobre todo porque de mi parte era claro que la violencia que llevan a la escuela tanto la crean ellos, como la maestra, la normatividad escolar y el ambiente exterior.

De acuerdo con el enfoque de trabajo, el hecho de colocar a los niños en

una situación “fuera del campo” como espectadores, como observadores de su propio entorno, les permitió “darse cuenta” de algo que no les gustaba: la mugre y la violencia. Asimismo, el diálogo les permitió también percatarse de su participación activa en la producción de los problemas señalados. La solución socorrida de derivar el problema a las autoridades de pronto se evidencia como algo fuera de lugar y ellos pasan a ocupar un lugar activo también en la solución. Eso es un camino para llegar al principio de responsabilidad, libertad y poder. Libertad para decidir cómo quiero mi salón de clases, poder para hacerlo y responsabilidad sobre los resultados de las propias acciones. Con relación a la violencia, si bien la situación fue abordada de manera similar, no fue posible un tratamiento más profundo, pues para eso ya no hubo tiempo; el ciclo escolar había terminado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considero que el hecho de no haber podido llevar la propuesta de investigación tal como había sido planteada responde al carácter de la investigación-acción y del enfoque de la pedagogía de la Gestalt; a la vez, la intervención permitió un acercamiento a la realidad escolar que se evidenció sin necesidad de hacer observación pasiva en el aula tomando notas de lo que ahí ocurría. En entrevista previa con un niño del grupo me enteré de que habían sido revisados todos los contenidos del libro de texto relacionados con el medio ambiente; también, que habían tratado de hacer un experimento pero que “no les había salido”. Los cuestionarios que aparecían en las lecciones habían sido contestados.

Sin embargo, al aplicar el cuestionario elaborado con base en los contenidos del libro de texto, los niños no pudieron contestar casi ninguna pregunta por sí mismos.

Por otro lado, el clima de tensión pudo ser inmediatamente percibido cuando se llevó a cabo la primera actividad grupal y fue claro que en medio de esa tensión resultaba imposible continuar con el trabajo planeado y que sería necesario antes el abordaje de esos aspectos que estaban impidiendo el trabajo en equipo, trabajar lo latente como se tematiza desde la perspectiva de la teoría del grupo operativo. Al charlar con la maestra de manera circunstancial sobre el trabajo y el grupo fue que ella informó sobre su rechazo al trabajo grupal. Sus argumentos para el rechazo eran la priorización del control grupal y de la disciplina. Y eso lo lograba manteniéndolos separados y no agrupándolos, pues si los agrupaba entre amigos sólo platican y no trabajan, si los agrupaba entre oponentes sólo pelean y no trabajan: resultado: ni trabajo ni disciplina. Resulta interesante señalar también que la visualización que tenía de los niños era diferenciada, pero su manejo grupal era unidireccional: sólo encaminado a cumplir con los objetivos y actividades de manera formal y mantener al grupo bajo control.

Así pues, al priorizarse objetivos por encima del desarrollo grupal e individual, evidentemente salen de foco los sujetos y lo que queda es un mero cumplimiento de metas y objetivos de manera automática, sin importar realmente qué es lo que realmente están aprendiendo los niños. Por otro lado, la obsesión por el silencio y la disciplina deviene camisa de fuerza que impide probar nue-

vas formas de trabajo y la comunicación con ese otro que se convierte en fantasma: el grupo. En este caso se evidenció que en el grupo “todo es de todos” y no sólo algo más que la suma de sus partes. Y ese otro es ignorado pues la maestra no ve la importancia de lo que hace y lo que no hace, de lo que dice y cómo lo dice, de lo que permite y de lo que restringe.

Por lo que respecta a la intervención, los resultados de las primeras dos sesiones evidenciaron la necesidad de replantear el plan de trabajo a fin de propiciar las condiciones que permitieran consolidar equipos y posteriormente el trabajo con los contenidos escolares. Esta situación, a pesar de haber sido contemplada y ser parte del mecanismo de intervención, no dejó de generar ansiedad en la investigadora. El campo escolar está lleno de expectativas en cuanto al rendimiento y entrar en él significa someterse a esa ley. Sin embargo, el hecho de someterse a esa ley no implica que se deba actuar de manera mecánica y es ahí donde interviene el factor poder por parte del maestro. ¿Qué tanto se permite ir más allá de lo que está exigiendo un programa?, ¿de qué tanta digresión es capaz? Tomar el plan y el programa como un hilo conductor que debe ser acomodado a la medida del grupo parece ser algo ajeno a la práctica escolar y quizás a toda práctica institucional.

El abordaje con el que se decidió transitar fue catártico y del orden de la comunicación. Los niños estuvieron muy contentos de poder expresar sus inconformidades, necesidades y conflictos, de verbalizar sensaciones, de darle nombre a los conflictos y de aclarar malentendidos. Pudo observarse el valor de los niños al expresar frente a la maestra su

malestar por el trato que ella les daba. Si bien este dato no fue una sorpresa para la investigadora, sí lo fue el hecho de que los niños lo tematizaran ahí de manera tan abierta y contundente. Por supuesto que la actitud de la maestra era decisiva en la dinámica grupal cotidiana, sin embargo en ese momento no pareció prudente abordarlo ni con el grupo ni con la maestra. Por lo pronto, se consideró suficiente que la maestra escuchara sólo las quejas de los niños y no la intervención no solicitada de una desconocida; tampoco se consideró prudente alguna réplica por parte de la maestra que pudiera desvanecer lo dicho. Finalmente lo importante del ejercicio era que los niños se expresaran. En esta dinámica en cuestión la petición inicial a los niños fue que hablaran sobre sus temas pendientes, que se escucharan, y atendieran a las diferentes perspectivas, visiones e interpretaciones. Se le pedía a los niños que trataran de escuchar las críticas y pensar si acaso pudieran tener razón los críticos. Se les hacía ver a los críticos que acaso algunas faltas podían ser más bien el resultado de ciertas acciones no pensadas, más que del afán de molestar. Se trató de que aprendieran a expresar y a escuchar, también a tratar de ver las acciones desde diferentes perspectivas, priorizando el hecho de que la acción individual tiene efectos sobre lo grupal. También se abordó la importancia de las acciones individuales sobre el resultado final grupal. En síntesis, se trabajó el sí mismo y los límites en sentido activo y pasivo, al ponerlos y aceptarlos. Se trabajó sobre la incongruencia de pedir y no dar, sobre el respeto a sí mismo y a los otros, ante todo a las diferencias. En síntesis, las actividades pensadas como mera introducción para el

trabajo en contenidos de medio ambiente devino materia principal para la intervención centrada en sí mismo y el entorno. Y en menor medida con el tema y el mundo. Hacia el final, el grupo pareció más sensible a los tópicos ahí señalados y el efecto catártico de hablar sobre los conflictos donde todos podían expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y emociones pareció dejar el terreno dispuesto al trabajo con los contenidos.

Evidentemente hubo factores que dificultaron la intervención, dado que no se contaba con un tiempo continuo. La discontinuidad en el trabajo generó dificultades en la aplicación del modelo; sin embargo, más allá de ello, los resultados son contundentes. En cuanto a la forma de trabajo y respuesta de los niños a la intervención:

1. Los niños participaron activamente en todas las actividades y su compromiso y entusiasmo con el trabajo fue en aumento constante. Al final, preguntaron si seguiríamos trabajando en el siguiente ciclo escolar.
2. Los niños fueron abiertos y no parece haber dificultades de comunicación si ésta está permitida. Durante la intervención su trabajo fue cada vez más fluido.
3. Se logró que la maestra participara en el trabajo y superara su escepticismo inicial.

En cuanto a los contenidos:

A pesar de haber revisado todos los contenidos que dispone el programa y el libro de texto, los niños no tenían los conocimientos ni las actitudes que se espera tengan hacia el final del mismo.

Las respuestas que dieron a los cuestionarios iniciales fueron más bien del orden de las representaciones sociales (lo objetivado socialmente, el conocimiento del sentido común, para lo que no necesitan ningún curso). Por otro lado, el intento por cubrir los contenidos durante la intervención fue alcanzado parcialmente debido a las dificultades propias del campo.

En cuanto al dispositivo, si tomamos el salón de clases como campo, encontramos uno donde las relaciones de los niños eran tensas y con mucha agresión. En general el ambiente del salón de clases era de mucha tensión y agresión verbal de la que no se escapa ni el niño enfermo de cáncer. En una de las discusiones con relación a esa situación se comentó el incidente de haberle dicho a ese niño “yo siquiera no tengo cáncer”, lo que posteriormente les horrorizó a ellos mismos, quienes comentaron que sus madres les habían reprendido por esa forma de interactuar.

La maestra como parte del campo influye en este sentido pues les grita y constantemente les llama la atención. Comentó que los niños se llevan mal y aprovechan cualquier oportunidad para no trabajar y en vez de ello, charlar. Por ello no hace trabajo de equipo pues “sólo se desordenan y no trabajan”. Cuando algunos pelean mucho o no se llevan bien lo que hace es sentarlos juntos hasta que el conflicto le resulta tan inmanejable que decide separarlos otra vez. Ella constantemente los regaña señalando cómo deben portarse. No hay diálogo con ellos aun cuando algunas niñas lo intentan replicando, según lo señalaron ellas mismas en una dinámica. La imposición de la maestra es masiva y en general logra el control del grupo y

la subordinación de los niños, los cuales llevan la irritación producida al grupo y la transmiten en forma de conflicto grupal entre sus pares. El resultado es un campo dividido y en permanente conflicto.

La manera de mantener quietos a los niños, aparte de los gritos y los regaños, ha sido mediante tareas como la resolución de operaciones matemáticas. Fue posible constatar esto debido a que cuando llegaba al salón de clases casi siempre encontraba un grupo ordenado sentado en sus lugares resolviendo operaciones matemáticas o haciendo algún trabajo manual para diferentes festividades como el día del padre o la clausura de cursos. Ello evidencia la dificultad para el logro de un aprendizaje significativo.

El extremo amor mexicano por las formas —más que por los contenidos—, que Octavio Paz brillantemente expuso, son puestas en escena en la escuela visitada. Una hermosa escuela con patios, jardines, medios y recursos (sala de cómputo, salón para gimnasia, TV y video, mesas para trabajo en equipo) devienen recursos escenográficos ajenos a los sujetos ahí presentes. Los jardines se usan poco y los patios, sólo en la clase de educación física. El salón de usos múltiples se emplea poco, la televisión y el video se encienden más para mantenerlos quietos cuando es necesario que como recurso didáctico; las mesas para trabajo en equipo son cuidadosamente puestas en fila y nunca para el trabajo en equipo, incluso en algunos salones están forradas de fieltro verde, como si fuesen mesas de conferencias magistrales. Ello significa que hay un sobre-entendimiento institucional que también abona a un ambiente un tanto rígido y encaminado a las formas, más que al fondo.

Así, el abordaje tradicional que privilegia aprendizaje de contenidos y la disciplina deviene formalismo que no sólo genera sino impide ver dinámicas negativas al interior del grupo y que paradójicamente impide llegar realmente a esos objetivos privilegiados quedándose en la forma: los niños realizan tareas y cumplen con las exigencias pero no aprenden; el individualismo se exagera y sólo es mitigado por las prácticas grupales de exclusión-inclusión del orden mafioso (grupos de amigos que se juran fidelidad al interior y enemistad para con los otros grupos considerados enemigos), y la aparente disciplina sólo encubre irritación, enojo, agresividad y control muto. En esta intervención se hizo evidente la influencia de aspectos externos en el acontecer del campo, que la vida propia del grupo influida por la compulsión institucional, por lo formal, al ignorar la dinámica como la característica propia del grupo, genera y agrava problemas que podrían ser manejables si se les diera su lugar y se abordaran de modo abierto, si se permitiera el movimiento, la libertad, la creatividad, el derecho a la palabra. Ello exigiría que el maestro estuviera claro de su implicación con la temática “salón de clases”, que como en el caso de la intervención se reconocieran los contenidos en cuanto eje ordenador de las actividades y ley inmutable a ser cumplida. Sería injusto responsabilizar sólo al profesor de la situación aquí planteada pues éste a su vez se encuentra aprisionado tanto en su implicación individual como en la institucional, es decir, en la Secretaría de Educación Pública que define planes, programas y evaluación de maestros y escuelas. De este modo, el cambio en los puros maestros será difícil mientras se encuentren aprisionados en la compulsión institucional.

Es evidente que en el experimento llevado a cabo en ese salón de clases fue determinante que la maestra-investigadora pudiera probar fuera de la compulsión institucional y con la implicación individual bajo la lupa, que un trabajo alternativo es posible y que el punto nodal está en la atención grupal, en la confluencia con el grupo: su reconocimiento y su trato en consecuencia. Mientras no se entienda que un campo vivo es contingente, complejo y caótico frente a la planeación, y por lo tanto, siempre va a presentar dificultades a la ejecución de algo planeado, la enseñanza siempre estará en deuda con el grupo y los individuos que lo conforman. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿a quién sirve realmente la escuela?

REFERENCIAS

BERNFELD, Siegfried (1975), *Sísifo o los límites de la educación*, México, Siglo XXI.

- BUROW, Olaf-Axel (1993), *Gestaltpädagogik [Pedagogía de la Gestalt]*, Paderborn, Junfermann.
- ECKER, Alois (1997), "Didáctica de la historia orientada a procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de la educación media superior en la Universidad de Viena", en *Pensamiento Universitario*, núm. 87, México, CESU-UNAM.
- HALL, Calvin S., y Lindzey, G. (1974), *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- LEWIN, Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.
- PERLS, Frederick S. (1989), *El enfoque gestáltico. Testimonios de Terapia*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- PEZOLD, Hilarion (1987), "Pedagogía de la Gestalt", en revista *Educación*, núm. 83, Tübingia.
- YONTEF, Gary (1995), *Proceso y diálogo en Gestalt: ensayos en terapia gestáltica*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

NOTAS

1. Por deflectar se entiende el mecanismo puesto en juego de manera inconsciente para evitar el contacto.
2. De acuerdo con Lewin, un acontecimiento es cuando dos o más hechos coinciden en un campo, donde hecho es cualquier objeto o situación.
3. Evidentemente se está hablando desde la perspectiva del maestro, que puede ser también el sujeto que habla.
4. Una gran parte del desarrollo de la propuesta se basa en el desarrollo que hace Burow (1993) para la región germanoparlante.