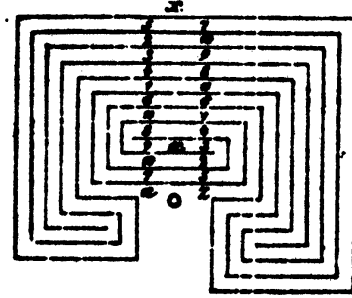


Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt

PATRICIA MAR VELASCO



El presente trabajo es el resultado de un proceso de indagación en torno al punto de encuentro de lo social y lo individual, y también de la búsqueda de nuevas preguntas que den cuenta de procesos sociales sin detrimento de la vasta y compleja experiencia particular que es finalmente lo que dará forma a dichos procesos sociales. En esa indagación, las nociones de “campo”, desde la conceptualización de Kurt Lewin, y de “implicación”, en el sentido de vinculación afectiva con el objeto de estudio (dicho en términos psicoanalíticos: la transferencia), han sido de gran ayuda.

El universo de indagación fue el de los estudiantes del posgrado en un sistema tutorial de formación académica.

This study is based on a research project that investigates the meeting of the social with the individual. It also raises new questions that would help understand social processes without hindering the vast and complex arena of individual experiences, those which will eventually give form to the said social processes. In this study, the notions of 'field' and 'implication' have proved to be of considerable help. While the former is used in the sense that Kurt Lewin had understood it, the latter refers to an affectionate relationship or involvement with the object of study, which is often referred to as 'transference' in psychoanalytic terms. The field of study comprised of academically oriented post-graduate students within a tutorial system.

Procesos sociales/ Campo / Implicación / Gestalt / Posgrado / Psicología de la educación
Social processes / Force-field analysis / Implication / Gestalt / Post-graduate / Psychology of education

Recepción: 28 de noviembre de 2005 / Aprobación: 3 de agosto de 2007

INTRODUCCIÓN

El concepto “campo” es columna vertebral del enfoque teórico tanto en la clínica psicoterapéutica de la de la psicoterapia de la Gestalt, referente más conocido, como en la pedagogía de la Gestalt, acercamiento derivado de la misma.

La Gestalt, enfoque derivado de la psicología, se gestó en el seno de la comunidad científica centroeuropea de principios de siglo dominada por científicos de origen judío, característica que significó el exilio para todos ellos y la diáspora que en gran medida se asentó en Estados Unidos. Ello fue la razón de que esta teoría, como muchas otras, eclosionara en dicho país.

El enfoque Gestalt como corriente psicoterapéutica desarrollada por Fritz y Laura Perls (1989) surgió de la reflexión teórica pero sobre todo del gran ímpetu a la acción de Fritz Perls, quien no sólo convivió con numerosos teóricos de la época sino confrontó sus teorías, las probó y desarrolló, quizás siguiendo las hipótesis de su primera obra de orden psicoanalítico, *Ego, hambre y agresión*, deshaciéndolas y creando algo propio de ellas. Indudablemente que uno de sus *alter ego* más importantes fue el propio Freud a partir de cuyas teorías desarrolla las propias que darían origen a la psicoterapia de la Gestalt. Otros referentes importantes fueron evidentemente los fun-

dadores de la psicología de la Gestalt, o psicología de la percepción.

Laura Perls, esposa de Fritz Perls, realizó su tesis doctoral con Wertheimer, fundador de esta corriente disciplinaria. Otros elementos importantes de esta nueva corriente fueron el existencialismo y la fenomenología, entre los cuales destacó Paul Goodman, literato, educador y anarquista quien era más intelectual que el mismo Perls y fue pieza clave en la elaboración del texto que diera a conocer este enfoque. Otras corrientes que influyeron en este enfoque fueron las de Wilhelm Reich y las corrientes filosóficas orientales.

Sin embargo, quizás debido a que su desarrollo se llevó a cabo en el exilio y en el universo extrauniversitario de la contracultura estadounidense, esta corriente ha tenido un desarrollo teórico posterior al *boom* como terapia que vivió en las décadas de los sesenta y setenta. Es de regreso a sus raíces, en la región centroeuropea, Austria y Alemania, sobre todo, donde se desarrolla cabalmente la conceptualización de la pedagogía de la Gestalt, la cual ha tenido una amplia aplicación no sólo en el ámbito escolar formal, sino en las distintas esferas de acción de la pedagogía.

La pedagogía de la Gestalt contiene elementos que permiten una reconceptualización del quehacer educativo desde la misma pedagogía en la medida que sitúa al sujeto de la acción, el pedagogo u oferente de la acción pedagógica (no existiría pedagogía sin pedagogos), como parte integrante del mismo campo y proceso pedagógico. Y es este punto donde la noción de campo adquiere su justa dimensión, pues en este enfoque no son ni el alumno ni el tema u objetivos, ni tampoco el docente de manera exclusiva el centro de atención de la acción; son todos ellos como parte del campo en el que se realiza la acción educa-

* Doctora en Historia Económica y Social por la Universidad de Viena, Austria. Investigadora en el IISUE-UNAM y responsable del seminario Pedagogía de la Gestalt del posgrado en Pedagogía. Entre sus publicaciones está: Patricia Mar Velasco (2007), “Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 93-112, y Patricia Mar Velasco (2001), “Höhere Schulbildung in México im Kontext der Veränderungsprozesse” [La educación superior en México en los procesos de cambio], *Journal für Entwicklungspolitik*, núms. 3-4, Frankfurt/Viena, Brandes & Apsel. Correo electrónico: pmarvelasco@gmail.com

tiva. La categoría campo permite mantener en la mira a todos y cada uno de sus elementos constitutivos, exigiendo por ello en su momento un lugar para cada uno de ellos. De tal forma se actualiza la noción del “aquí y ahora” como elemento que permite buscar y encontrar significados individuales en procesos grupales. Así, en el salón de clases se suceden procesos donde todos los participantes, el tema incluido y no sólo los sujetos y sus acciones, son tomados en cuenta como parte constitutiva del campo.

En este artículo se trata de dar cuenta de la propuesta de un seminario-taller para el posgrado de Pedagogía en el que se pretende que los estudiantes conozcan el planteamiento de la pedagogía de la Gestalt, a la vez que reflexionan en torno a su misma práctica profesional con los elementos que brinda esa corriente de pensamiento pedagógico. Se busca promover el aprendizaje desde y en torno a la experiencia, y apoyar la construcción de su propia identidad profesional.

El seminario se ofreció como parte de la amplia gama de ofertas de formación en el posgrado dentro del área “Construcción de saberes pedagógicos”. Dado que el enfoque Gestalt es eminentemente hermenéutico, el curso se transforma en un campo de investigación-acción, por lo que a la hora de plantearlo se espera obtener resultados para entender el posgrado desde sus actores.

ACERCA DE LAS NUEVAS NECESIDADES EN TORNO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El universo al cual haré referencia, el posgrado de Pedagogía en la UNAM, se encuentra en un campo de relaciones y tensiones de la educación superior pública y privada del país que está produciendo cambios en el campo de las instituciones de educación superior (IES). A la vez, dicho posgrado tam-

bién genera sus propias acciones que seguramente influyen en el campo de referencia. Por ello a continuación se presenta un esbozo del contexto en el posgrado en la UNAM.

La formación profesional y las funciones adjudicadas a la universidad cambian de acuerdo con las funciones asignadas al saber y al ejercicio profesional. En México, hasta hace dos décadas aproximadamente, la educación universitaria en las ciencias sociales y humanidades estaba encaminada a la formación de cuadros para el sector público. Los “licenciados” dominaron el escenario público desde los años cuarenta en que paradigmáticamente la figura presidencial pasó del modelo castrense al universitario, lo que significó en el terreno político no sólo la “desmilitarización” del poder, sino socialmente el encumbramiento de una nueva clase social surgida de las aulas universitarias. En este contexto, durante largo tiempo la titulación fue menos importante que el haberse “formado” en las aulas universitarias. Incluso en las ciudades alejadas de los centros de formación universitaria la “formación profesional” se realizaba en el puro ejercicio profesional y en la vinculación con algún profesional universitario. La necesidad apremiante de personas con alguna capacitación en un universo de alto analfabetismo, así como la fuerza de la costumbre, se impuso a la ley que exigía titulación y cédula profesional para el ejercicio profesional. Sin embargo, desde los años ochenta el esquema anterior se ha venido modificando y la formación universitaria ha enfrentado cambios vinculados con los siguientes factores:

- Modificaciones en el mercado profesional (de acuerdo con las nuevas necesidades del mercado).
- Cambio en la percepción de la formación universitaria (en México se consi-

dera en general que la educación pública es mala y que hay necesidad de mejorarla).

- Como consecuencia de los dos aspectos anteriores se observa una desvalorización de los grados académicos y una revalorización de los títulos en el ejercicio profesional.

Analicemos punto por punto:

a) Modificaciones en el mercado profesional. Con las presiones para adelgazar la administración pública ha ido cambiando el perfil de los empleados del Estado. Hay menos personal y mayor exigencia de formación del personal directivo. Ya no es suficiente nombrarse licenciada y ni siquiera serlo, ahora es pertinente ostentar el grado de maestro o doctor. Además, con esta política, los egresados universitarios ya no tienen seguro algún trabajo en la administración pública; ahora los jóvenes deben ser formados para el mercado libre de trabajo, el cual tiene exigencias específicas a sus futuros empleados que supuestamente no cubren los egresados de la universidad pública.

Los profesionistas egresados de las ciencias sociales y humanidades que ofrecen “servicios simbólicos-analíticos” (Rich, 1992, en Valle Flores, 2004) enfrentan la exigencia de que a sus conocimientos disciplinarios deben agregar cualidades como la capacidad de enfrentar problemas indefinidos e imprevistos, la creatividad para encontrar soluciones desconocidas y el conocimiento para articular ambos. Por lo mismo, se requiere de una persona experta que trabaje en equipo y de preferencia de manera interdisciplinaria,

con capacidad de liderazgo, comunicación, negociación y mediación.

En las nuevas condiciones de producción, dice Ángeles Valle (2004: 37), flexibilidad y cambio son piezas clave, donde cuenta más la capacidad experta que un producto; donde se exige un proceso continuo de aprendizaje con habilidad para trabajar “de forma no convencional, no rutinaria y enfrentando problemas cada vez mas complejos”.

b) Paralelamente a las nuevas exigencias, las IES públicas enfrentan una percepción social cada vez más crítica. El aumento explosivo de la demanda de educación superior, junto con la restricción de los recursos para las instituciones públicas y la ampliación de la oferta de formación en instituciones privadas, ha generado un entorno poco amigable a las IES públicas.¹ La respuesta de éstas ha sido incrementar la presión de rendimiento a la comunidad universitaria; a los académicos vía sueldo (primero, manteniéndolos bajos y luego compensándolos con bonos de productividad) y a los estudiantes, vía acotación del tiempo para finalizar los estudios (se supone que antes de que estos pierdan vigencia y actualidad). La certificación es una medida que incluso se ha planteado de modo tal que los títulos académicos tengan caducidad y se actualice permanentemente su validez mediante certificación, lo que implica una situación extrema de identidades profesionales cuestionadas en la que aparecen identidades profesionales caducables, consecuencia de los cambios económicos promovidos por la velocidad impuesta mediante innovación tecnológica y por la llamada “desacraliza-

ción social”,² señalada entre otros por Guy Berger (2004).

Evidentemente que detrás de estas medidas tendientes a reencauzar la formación profesional está la necesidad de hacer frente a una problemática planteada a las IES públicas por los cambios globales y de mercado.

- c) Vinculado con los dos aspectos anteriores se da el fenómeno de depreciación de los grados. En la actualidad “cualquiera” puede ser licenciado. La “masificación” del grado, es decir, el alto crecimiento de la matrícula universitaria en licenciatura, en el entorno antes planteado, ha traído como consecuencia la revalorización de los diferentes niveles. Actualmente el grado de maestría se plantea simplemente como una forma adicional a la formación profesional, una especie de re-certificación y adquisición de conocimientos específicos no adquiridos en la licenciatura (Sánchez Puentes *et al.*, 1999) y el doctorado como el grado que permitirá el desarrollo de la ciencia.³ Esta situación está generando una mayor polarización en la población; mientras los menos tienen acceso a cada vez más y mejor educación, y por lo tanto a mejores opciones laborales, la mayoría se enfrenta a la disminución de la oferta laboral y además a una demanda mayor en materia de saberes y habilidades. Las crecientes “ferias del empleo” organizadas por la UNAM y los gobiernos locales y federal muestran la situación desesperada de los jóvenes egresados. En septiembre del 2005 *La Jornada* reportaba en su contraportada: “Pocos puestos y mucha demanda de trabajo. Más de 7 500 profesionistas en la feria del empleo”, y más adelante explicaba:

En el primer trimestre del año, el desempleo entre la población con instrucción media superior y superior afectó a 104 706 personas, mientras un trimestre después disminuyó a 91 814

y como lo reconoció la titular de la Dirección General de Empleo y Capacitación:

no es un avance porque ellos engrosaron las filas del subempleo, ante el constante cierre de empresas y la rotación de personal, siendo los buscadores de trabajo del sexo masculino los más golpeados, al representar el 54% del total [...] con esta Feria se busca paliar esta situación [...] con el apoyo de 89 empresas que ofrecieron 750 vacantes (*La Jornada*, 2005: 56).

Lo reportado por un joven sociólogo ilustra la situación señalada:

Las extenuantes jornadas de búsqueda de empleo se han alargado por cuatro años, porque carezco de experiencia, no hablo inglés y no tengo una palanca para incursionar en el sector público, mientras los problemas en la casa crecen, al igual que las deudas. Algunas veces he pensado en la posibilidad de huir por la puerta falsa, pero mis hijos me detienen. Quiero verlos crecer en un ambiente mejor que el que tienen ahora, donde las peleas con su madre son de todos los días, porque ella lleva el peso del gasto, mientras yo la hago de plomero o electricista para sortear la situación, pero es imposible (*La Jornada*, 2005: 46).

Ante esta situación, el sistema educativo imperante en México, encaminado a la formación de súbditos aplicados y no de ciudadanos autosuficientes, no aporta soluciones sino sujetos con enormes dificultades para enfrentar esas nuevas situaciones.

EL AUTODIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Como ya se señaló, algunas de las medidas tomadas por las instituciones de enseñanza superior para elevar su propio nivel han sido de orden restrictivo y de ejercicio de presión sobre la comunidad académica mediante evaluaciones y pago al mérito. Esto indudablemente ha generado una “nueva cultura” académica, pero parece que poco ha incidido en la solución a los problemas antes planteados. Sin embargo, ha habido otras estrategias de respuesta a esa definición del campo. Así por ejemplo, se han financiado investigaciones tendientes a repensar el posgrado convirtiéndolo en la gran esperanza de la universidad, pues con éste se espera ofrecer una respuesta a la situación planteada para las nuevas tendencias mundiales en materia de formación “altamente capacitada”.

Respecto a la problemática antes señalada en este trabajo, se considera que más allá de las condiciones que genera el nuevo orden internacional y nacional, la institución universitaria pública tiene efectivamente que responder a la demanda y a la encomienda social recibida de formación profesional y académica para, en y de un universo complejo y altamente competitivo. Cómo responderán a ello las universidades, dependerá de la perspectiva conceptual subyacente con que se observe la problemática.

Algunas propuestas de intervención hechas como consecuencia de la investigación sobre el posgrado señalada ya en párrafos anteriores (Sánchez Puentes *et al.*, 1999) y que consideramos pertinentes son las siguientes:

- Promoción de la vida académica, lo que significa fortalecimiento de los es-

pacios validados curricularmente como cursos y seminarios.

- Otras formas de socialidad “que permitan la interacción de los estudiantes, en la realización de eventos académicos [donde] se vinculen estudiantes y académicos [y] que permitan la interacción informal”, es decir, brindar las condiciones institucionales que permitan la formación de grupos académicos entendiendo al grupo como “el nicho académico que posibilita la interacción intelectual y social, la amistad, la compatibilidad y hasta la elaboración de proyectos académicos”.
- Fortalecimiento del sistema de tutorías con el fin de que esto permita la creación de comunidades de investigación.

Las grandes reformas universitarias han iniciado hace tiempo y están claramente encaminadas a un cambio en la lógica interna institucional. En una reunión del Consejo Técnico de Humanidades del año 2005, el rector señaló con relación a la evaluación de los académicos que ya podía relajarse pues se había conseguido el cambio deseado en el sentido de aumentar la productividad individual y elevar los niveles de posgraduados entre el personal.

Desde el punto de vista de los usuarios, es decir de los universitarios, el posgrado ha sido visto de muy diversas maneras. En general, hasta la década de los setenta la demanda estudiantil se concentraba en la licenciatura y gran parte del personal universitario sólo tenía el grado. Esta situación ha cambiando paulatinamente desde la década de los ochenta. Por otro lado, México, que bien puede caracterizarse por padecer “evaluacionitis”, es quizás uno de los pocos países en el mundo en el cual sólo el acceso a la educación básica inicial no requiere de un examen de admisión; la

secundaria, el bachillerato, la licenciatura pero también el posgrado, requieren el paso por un trámite de examinación. Es decir, el acceso a la licenciatura, ahora degradado a pre-grado, y por lo tanto a los estudios universitarios, aún no garantizan ante la meritocracia universitaria la capacidad para realizar el posgrado. Prueba de ello es que en el estudio de marras sobre el posgrado y la “mala eficiencia terminal” se hace hincapié en que esto no se debe a la incapacidad de los estudiantes, como usualmente se cree, sino a diversos factores. Es decir, se debate implícitamente y se rebate la idea de la incapacidad como hipótesis o punto de partida inicial en torno a la problemática, se plantea que debe ser eliminada y se deben buscar otras razones de la problemática. Este debate implícito sugiere la necia presencia del fantasma de la incapacidad del estudiante en las representaciones colectivas de la comunidad académica mexicana en detrimento del reconocimiento de la multifactorialidad de la problemática.

En el trabajo señalado, tres estudiantes de posgrado analizan su experiencia en la universidad, y a eso quiero referirme dado que estas experiencias se consideran ejemplares y no particulares y constituyen uno de los sustentos de la propuesta de trabajo que presentaré adelante.

En el primer caso de referencia (Jiménez, 1999) se plantea la problemática de contenidos curriculares encaminados a formar eruditos enciclopedistas⁴ y no investigadores productores de conocimientos; es una noción maestro-alumno de tutelaje donde uno enseña y el otro aprende, lo que “impide una toma de conciencia y de responsabilidad tanto por parte del académico para formar sujetos autónomos como del educando en cuanto a apropiarse de su proceso y su producto” (Jiménez, 1999: 84). Por otro lado, señala la autora, hay algo no

reconocido: el aspecto psíquico en cuanto demanda desde el inconsciente de un sujeto que responde a una lógica que desconoce y que lo sujeta en sus deseos, conocimientos y búsqueda, situación de la que ni estudiantes ni profesores (ni ningún sujeto) escapa. Ella señala que este atravesamiento se refleja en una pérdida de sentido y finalmente en una renuncia del proceso formativo, renuncia que puede expresarse en desinterés y deserción o, en el mejor de los casos, en la aceptación de la formación como un requisito para cumplir un ritual más que conceder al sistema académico-profesional. La autora señala la necesidad de ofrecer espacios donde los estudiantes tengan la oportunidad de deconstruir el bagaje que los ha hecho devenir sujeto social estudiante de posgrado, a fin de evitar que ese desconocimiento se convierta en un obstáculo para su realización final. El fin es volver sobre lo suyo y a partir de ahí estar en condiciones de construir explícitamente su saber y alcanzar una posición de investigador. Esta postura coincide con la de E. Bernfeld y todas aquellas de la transferencia y contratransferencia en la formación.

Con relación a las otras reflexiones, se reportan las enormes dificultades de orden institucional que hacen del deseo de realizar estudios de doctorado una carrera de obstáculos, ya que de inicio (como aspirante) se es catalogado como no deseable por la institución, sujeto en falta por carecer de una formación *ad hoc* para acceder al Olimpo de los sabios. Esa situación en la que el aspirante es colocado puede significar para él un impedimento para su integración a la vida académica institucional, si es que no logra trascender ese discurso de desplazamiento de responsabilidades.

En estos casos pareciera que quien logra la superación de los obstáculos ya tiene una parte importante de la carrera ganada,

sobre todo en el sentido de Vincent Tinto quien habla de que “cuanto mayor sea la magnitud del compromiso estudiantil, más grande es la posibilidad de su persistencia (incluso ingreso) en la institución”.

Sin embargo, en los casos presentados, los estudiantes toman su permanencia en la universidad como requisito para obtener el grado, mas no desarrollando una vinculación institucional (uno de ellos desarrolló su vida académica al margen de la misma y la otra insistió incluso en tener asesores externos y optó sólo por un tutor de la institución). Lo señalado anteriormente muestra cómo el mantener las instituciones un difícil acceso a sus programas como prueba de su excelencia coloca, en principio, a cada aspirante en el lugar de estudiante en falta (hasta que demuestre lo contrario). Ello coloca al sujeto estudiante ante complejos mecanismos de orden psicosocial que estarán en juego en su ingreso, permanencia o abandono de los estudios universitarios.⁵

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Frente al panorama planteado, es claro que hay una serie de variables que se encuentran fuera de control de las instituciones universitarias (como aquellas del desempleo y en general las económicas y del mercado); sin embargo, la universidad está obligada a responder a las demandas planteadas por el estado de las cosas tanto en lo que corresponde al nivel académico como al de la formación profesional. En este sentido se propuso el seminario Pedagogía de la Gestalt para el posgrado. Su objetivo además de dar a conocer esta corriente pedagógica fue promover la reflexión de los participantes en torno a su identidad profesional. Con ello se pretendía responder a la necesidad planteada desde diferentes foros e investigaciones en el sentido de promover y ofre-

cer a los estudiantes una vida académica más dinámica en la que éstos encuentren grupos que les den pertenencia y los anclen en la institución hasta el logro de la meta final, si así lo desean. Se trabajó en forma de seminario-taller en el cual las lecturas recomendadas –además de acercar a la temática– se obdaron en reflexión auto-dirigida, se buscaban autorrevelaciones que permitieran un acercamiento a los “atravesamientos” como estudiante de posgrado, pedagogo, productor de discurso (tesis) y profesionalista.

Con este enfoque se propuso la generación de un campo o comunidad de aprendizaje que facilite su producción como sujeto social estudiante de posgrado. La idea detrás de esta propuesta fue:

- Dar una respuesta desde la institución a necesidades estudiantiles detectadas.
- Dar a conocer un enfoque pedagógico no conocido en México y que se basa en las nociones de “campo” y “contacto”.
- Los atravesamientos y la “demanda desde el desconocimiento”, como lo plantea Jiménez, pueden ser abordados en esta propuesta desde la noción de “contacto”.
- La noción de “compromiso” estudiantil de Tinto será abordada críticamente: ¿qué significa realmente “compromiso”?, ¿qué está en juego con los estudiantes que tienen o no tienen compromiso? ¿Qué tiene que ver esta noción con la responsabilidad? ¿Cómo puede desarrollarse esta característica? Al respecto se integra la noción de implicación que atravesará las discusiones teóricas y las reflexiones personales.
- Algo de suma importancia es separar los niveles institucional y personal; dónde se encuentran y dónde se sepa-

ran. Finalmente cada uno debería hacer lo que le corresponde. En este sentido se trata de superar la tendencia en México de adjudicar la responsabilidad en torno a la “eficiencia terminal” a una sola de las partes en cuestión, a saber, a los estudiantes.

Por otro lado, este seminario sería guiado por la premisa del profesor-investigador. El aula del posgrado se convertiría así en un laboratorio de formación-investigación donde se probaría (en el sentido de intentar) un enfoque de trabajo diferente y se probaría (en el sentido de comprobar) la teoría subyacente en el enfoque en cuestión.

Conceptos básicos del enfoque Gestalt

Para comprender eso que sucede en el aula, se presentan de manera sucinta algunos de los conceptos clave de la pedagogía de la Gestalt, los cuales son el sustento teórico del presente trabajo.

El campo. Ésta es una noción importada de la física al ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento por Kurt Lewin. En virtud de esta categoría, Lewin desarrolla su teoría de la personalidad y del grupo. Esta categoría es la base del enfoque Gestalt en el cual se considera que las características de lo social e individual son producidas en un campo, en un todo organismo/ambiente. El campo remite a procesos, pues todo lo que sucede en el campo son procesos y el campo mismo es el productor de procesos. Gary Yontef define al campo como “Una totalidad de fuerzas que se influyen mutuamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (Yontef, 1997: 278). El campo es entonces una red sistémica de relaciones y como categoría relacional considera a todos sus elementos

constitutivos como productores de ese proceso, de esa realidad. Otro aspecto de esta categoría es el que esbozaba Hawking, y que en términos de la Gestalt se relaciona con el “aquí y ahora”, cuando decía que el campo es “algo que existe a través del espacio y el tiempo, en oposición a una partícula que existe sólo en un punto a la vez” (Hawking, en Yontef, 1997: 282) y es así que desde esta perspectiva lo estático es reemplazado por lo dinámico, las cosas como un algo con una esencia que es causa y fin son reemplazadas por acontecimientos o hechos en vinculación, como los llama Lewin (Hall y Lindzey, 1974) y la continuidad reemplaza la discontinuidad.

Otra característica significativa del campo a la que Yontef hace referencia es aquella que define al campo como una totalidad que radicaliza la frase “el todo es más que la suma de sus partes”. Se trata de la diferenciación entre ser de un campo o estar en un campo. Esto tiene que ver con la caracterización del hecho o sujeto como algo ajeno al campo o como algo inherente al mismo; las personas no están en un campo, son de un campo y lo constituyen y determinan.

Esta diferencia semántica hace que se distinga entre lo que parece existir con una esencia y que sólo se le coloca en uno u otro campo, y la idea intrínseca de este enfoque que señala que es el campo lo que produce los hechos o los sujetos y viceversa. Esta manera de concebir los procesos podría no ser novedosa, sin embargo, lo novedoso en este enfoque son las estrategias desde las cuales los sujetos van a vivenciar este ser de un campo. Para el caso de la pedagogía, nada más aleccionador. Muchas veces se ha hablado acerca de que en los malos resultados de las evaluaciones escolares es el maestro (y las instituciones o el sistema escolar) quien sale reprobado. Sin embargo, en la práctica es como si este

reconocimiento no implicara realmente al maestro (ni a las instituciones ni al sistema escolar tampoco). Desde este enfoque no sólo se parte del reconocimiento de que son todos los elementos constitutivos del campo quienes lo producen, lo cual obligaría a un replanteamiento docente e institucional, sino que además el resultado influye en dichos elementos. Se reconoce también que cada uno lo vivencia desde una perspectiva fenomenológica diferente. Así, la negativa de maestros e instituciones a asumir su implicación en malos resultados podría derivar de otras relaciones en juego en dicho campo, por ejemplo, sueldos, evaluaciones, financiamiento, identidades en juego, etc., ante lo cual resulta siempre más fácil la adjudicación de responsabilidades a la parte más baja de la cadena: el estudiante o, en otros casos, el maestro, siguiente eslabón en la cadena.

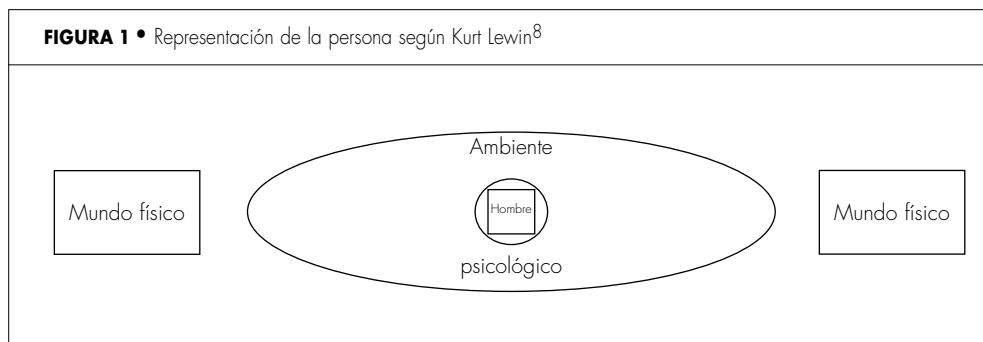
El reconocimiento de la problemática desde esta perspectiva permitiría buscar siempre nuevas alternativas, experimentar, hacer; permitiría pasar del sustantivo o adjetivo, al verbo; del temor a la implicación, a su reconocimiento, lo cual pondría la problemática en otra dimensión. No serían necesarios los chivos expiatorios, ni docentes ni alumnos. Así el enfoque desde la perspectiva del campo permitiría pasar de la clasificación a la acción, de los esquemas rígidos a procesos flexibles con la emergencia permanente de nuevas *Gestalten*⁶ o figuras (que se explican a continuación) y que permitirían a los sistemas fluir en sus propios procesos.

El concepto figura-fondo. Éste se vincula con el de *Gestalten* o figuras; es un concepto tomado de la psicología de la Gestalt que indica que la percepción del ser humano se organiza definida por leyes de la percepción, una de las cuales es ésta, que señala la

tendencia a que de un fondo o un todo difuso emerja una figura con claridad. La psicoterapia de la Gestalt retoma este concepto señalando que esta ley rige las necesidades del ser humano (que de acuerdo con Maslow van desde las básicas hasta las de crecimiento), y que cada figura representa una necesidad que tiende a ser resuelta para dar lugar al surgimiento de otra nueva en un movimiento incesante que es la vida. Esta noción se realiza en el campo, en donde surgen las figuras. Esas figuras deben ser atendidas y resueltas para permitir el surgimiento de nuevas. Aplicado a la pedagogía y con el ejemplo del párrafo anterior, la problemática de la reprobación obligaría tanto a maestros como a instituciones a plantearse la pregunta sobre lo que no está funcionando. Más allá de una valoración que sólo califica, permitiría buscar las problemáticas y los aspectos a atender, lo que haría que la Gestalt “bajas calificaciones o alta reprobación” deje de ser Gestalt petrificada que inhibe el surgimiento de nuevas *Gestalten* y así haga fluir procesos en los múltiples procesos en la vida escolar donde cada uno encuentre su propio sentido.

Otro aspecto relacionado con los anteriores se refiere a la dinámica de funcionamiento del campo –donde campo es una persona o un grupo de cualquier tamaño– de Kurt Lewin, quien propuso la representación topológica (como campo) del ser humano –pues explicar con palabras, señalaba, “sólo lleva a más palabras”–, en la forma de la página siguiente.

La representación en círculo (podría ser cualquier otra figura) de la persona⁷ da cuenta de su integridad; es cerrada porque es una unidad, a la vez que es permeable porque está en constante contacto con el mundo exterior (la persona aislada no tiene razón de ser, diría Lewin), donde la información, conformación de sentido y efectos



de las acciones circulan en doble sentido: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. El ambiente psicológico representaría el mundo de las ideas, de las representaciones, de los recuerdos, de los ambientes internalizados, etc. y sería precisamente la instancia que media entre la persona y el mundo físico, que es todo lo que existe piel afuera. El mundo piel afuera que existe como mundo físico es construido socialmente porque son los individuos quienes lo construyen en sus interrelaciones (procesos de campo) y en campos mayores.

Zonas de relación o construcción topológica desde la Gestalt. Con referencia a la topología, anteriormente señalada, Perls propone otra derivada de ésta donde da mayor énfasis a la dinámica, es decir, a las relaciones y no tanto a la estructura, como lo hace Lewin. Perls señala tres zonas de relación del ser humano: interna, externa y fantasía. La primera se refiere al mundo interior del ser humano, organismo lo llama él. Es aquello que sucede piel adentro y que implica necesidades y sentimientos primarios; a esta zona se accede mediante preguntas como: ¿qué siento? Es el sentimiento ubicado en el cuerpo el que da cuenta de esta zona. Es el universo de lo somático que inicia en la piel. La segunda está relacionada con el mundo "piel afuera", se refiere al mundo exterior del sujeto, de ahí su nom-

bre de zona externa. La tercera zona o de la fantasía se refiere no al sentido común de fantasía como irrealidad, sino a todo aquello que pertenece a la imaginación o al mundo simbólico. Como es evidente, estas tres zonas se relacionan con las zonas del campo lewinianas.

En términos lewinianos, la zona interna sería el organismo o persona, la zona de la fantasía sería equivalente al ambiente psicológico, y el mundo físico equivaldría a la zona externa de Perls. Lewin (1978) señala que la persona no tiene vinculación directa con el mundo externo, que es el ambiente psicológico el campo mediador entre el mundo físico y el organismo o la persona. Efectivamente, éste es un punto de suma importancia en la presente conceptualización, pues finalmente es en ese espacio intermedio donde se realizan los procesos de la acción humana que constituirán y construirán campos, propios, individuales y colectivos.

Esta topología tiene ciertas similitudes con la segunda tópica freudiana del ello, yo y super yo, pero la diferencia principal radica en que la de la Gestalt no es intrapsíquica, pues integra de manera explícita el mundo externo al individuo. En la teoría de Freud el superyó podría ser comprendido como instancia internalizada de ese mundo físico o zona externa de la Gestalt, pero finalmente es una zona interna y no

externa al individuo. En este orden de ideas, la topología perlsiana y la teoría del campo de la personalidad de Lewin serían intersubjetivas,⁹ y no intrapsíquicas como la freudiana.

Otra conceptualización paralela a estas topologías es la del modelo biopsicosocial de Ludwig von Bertalanffy, que surge con la teoría de sistemas, de la cual este autor también es iniciador. Este modelo, como el de Lewin, tiende a ser comprendido más desde sus componentes estructurales que de los dinámicos, habla del ser humano como una entidad biopsicosocial, pero desgraciadamente en su recepción popular predomina la separación en estratos: bio-psico-social, donde sobresalen básicamente las estructuras. En la conceptualización de Lewin y Perls, dada su aplicación en la clínica, no se pierde su aspecto dinámico, es más, se mantiene como elemento constituyente del campo, se atiende a procesos, y al estar imbricada en una visión fenomenológica-existencial del sujeto adquiere una dimensión cualitativa diferente.

Contacto. Un concepto básico del cuerpo teórico del enfoque Gestalt es el de contacto, que puede comprenderse como la acción mediante la cual se opera la construcción social del sujeto y la construcción social de la realidad, es decir, es el concepto portador del motor de la categoría de campo. De acuerdo con esta teoría el organismo devie-

ne ser humano sólo mediante la función del contacto. Cómo se lleve a cabo esa función determinará los diferentes niveles de neurosis o salud mental del individuo. Es la frontera de contacto la región donde emerge permanentemente el "sí mismo", instancia en la que se pone en juego el sujeto que no existe de una vez y para siempre sino que está siendo en un devenir constante en la frontera de contacto. Esta categoría no tiene importancia exclusivamente en el ámbito de la salud mental; a partir de ella se construye en gran medida el cuerpo teórico que sustenta la pedagogía de la Gestalt. Más adelante se retomará con este sentido. Por lo pronto baste señalar que el contacto permite el darse cuenta, también asociado por algunos autores con el *insight*, que a su vez sustentará el proceso relacional de los sujetos en el campo de lo educativo. Ello obliga actitudes flexibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no inflexibles y estáticas, basadas exclusivamente en algún elemento del mismo, como pueden ser contenidos o alumnos.

Darse cuenta. En el orden de ideas planteado, ésta es otra función del campo. El proceso de "darse cuenta" permite llevar a su punto culminante el contacto. Darse cuenta es un proceso que involucra los diferentes espacios de la tópica perlsiana, es decir pone en juego al cuerpo y lo que informa, y pone en juego también la conceptualiza-

CUADRO 1 • Comparativo de las topologías en Perls, Lewin, Freud y Bertalanffy

Zonas de relación en Perls	Teoría del campo de la personalidad de Lewin	Segunda tópica freudiana	Modelo biopsicosocial de Bertalanffy
Zona interna	Persona	Yo	Bio
Zona de la fantasía	Ambiente psicológico	Ello ¹⁰	Psico
Zona extrema	Mundo físico	Superyó	Social

ción para dar cuenta de eso que sucede y que el cuerpo registra o reporta. Es por lo tanto mucho más que un proceso cognoscitivo que involucra exclusivamente la mente, como nos podría sugerir el término *insight*.

El contacto y la confluencia: los límites. La confluencia es desde la perspectiva noseosológica un bloqueo que impide el contacto, pues el verdadero contacto exige necesariamente la retirada (para poder tomar contacto hay que estar retirado) y la confluencia implica contacto sin diferenciación, es decir contacto permanente. En la confluencia uno se confunde en el otro. Sin embargo la confluencia tiene una función positiva, pues mientras no sea esquema dominante en las relaciones con el entorno, puede implicar empatía y seguimiento. Para la pedagogía de la Gestalt éste es un aspecto que se destaca; se considera que la guía o dirección grupal debe estar dominada por la confluencia en el sentido de empatía y seguimiento de los procesos grupales, lo que significa “confluencia entre la educación cognitiva y afectiva” (Petzold, 1987: 51), y supone para todos los involucrados contacto consigo mismos, con el tema, con el entorno y con el globo.

La implicación. Se entiende en términos del reconocimiento de la vinculación necesaria del individuo con su entorno. Es un aspecto que propicia el contacto y la separación. Significa el reconocimiento de ser parte de un campo a la vez que la necesidad de diferenciarse de él. A esto responde la pregunta: “y eso, ¿qué tiene que ver conmigo?”. Esta perspectiva será motor del curso de la maestría sobre el que reportaremos en los párrafos siguientes.

Al aplicar los anteriores conceptos a la pedagogía, adquieren una dimensión libe-

radora todos los constituyentes del campo, pues permite a cada uno de ellos encontrar y construir su sentido y sus identidades de manera consciente. Así, el campo deviene proceso creador y creativo. En este sentido, la pedagogía de la Gestalt plantea sus propios niveles de relación sustentados en la noción “contacto” (Burow, 1993).

Contacto

- conmigo
- con el medio
- con el tema
- con el globo

En esos diferentes niveles de relación se construye para una perspectiva ética de la vida donde todos tienen su lugar y ninguno tiene que ceder su lugar para que otros aparezcan, como podría ser en una perspectiva eminentemente individualista del rendimiento, o en una autoritaria donde el gran otro se esconde en el eufemismo de la comunidad (nosotros), negando un lugar al sujeto (yo). Estos niveles de relación implican al tema como un elemento de relación entre el sí mismo y el medio, y al globo como un elemento envolvente de las acciones entre todos.

DINÁMICA Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO

La metodología de trabajo está dada por el mismo enfoque teórico que se está dando a conocer, es decir, la práctica se basa en la conceptualización del campo donde todos sus integrantes están implicados y son corresponsables del desarrollo del mismo. A la vez, se promueve permanentemente el contacto en sus cuatro vertientes. Cada sesión inicia con la pregunta “¿Cómo están?”, más allá de formalismos, y se invita a una toma de conciencia sobre el “estar en”. Los textos se presentan, se discuten y

se refieren a las propias experiencias profesionales y estudiantiles. La toma de conciencia de sí mismo se da a lo largo del curso con ejercicios de diferente índole que invitan a revisar la propia historia escolar y académica bajo este enfoque: el campo, mi campo; me constituyó pero a la vez yo respondí, con-formé ese campo. A lo largo del curso se busca propiciar una nueva lectura de las experiencias propias para producir una narrativa de sujetos más libres.

La dinámica del trabajo en el seminario se basó en la revisión de las categorías básicas de la pedagogía de la Gestalt desde dos perspectivas: el análisis del devenir de dichas categorías y, de la mano de esto, el análisis de la experiencia propia haciendo énfasis en aspectos relacionados con las competencias profesionales del pedagogo y la propia percepción de la profesión. “Qué quiero, qué hago, para qué lo hago” son preguntas que aparecen y se discuten en el seminario. Asimismo, se revisa el propio devenir profesional, el mercado de trabajo y el ejercicio profesional, así como sus visiones y perspectivas a la luz de sus estudios en la maestría. Se trata de buscar esos intersticios en los que el sujeto hable y deje de ser hablado.

Los contenidos del curso se desarrollaron de la siguiente manera:

- Conocimiento del árbol genealógico de la pedagogía de la Gestalt, con el fin de que los estudiantes sepan qué teorías están enfrentando en el trasfondo. Por otro lado se buscó la comprensión de cómo la creación de categorías se mueve entre una multiplicidad de discursos y se construye y decanta lentamente.
- Las categorías campo, figura-fondo, proceso, contacto y sus diferentes momentos, sí mismo, etc. se estudia-

ron, analizaron y aplicaron en los diferentes momentos de los propios estudiantes, en su aquí y ahora.

- El trabajo tuvo el formato seminario-taller, y en él se cuidó mantener claros los límites entre la pedagogía de la Gestalt y la psicoterapia. Se trata de conocer y promover procesos hermenéuticos, de lectura de su propia realidad como sujetos profesionistas y estudiantes. Se promovió asimismo la aplicación de las categorías en su vida profesional.
- La dinámica del curso la fueron determinando los participantes y se respetó el momento; se procuró atender y promover esos procesos hermenéuticos autodirigidos. Se trató de aprender a deconstruir elementos de su identidad y retirarse de posiciones duras, inamovibles, impermeables. Se trató de que con esa flexibilidad se acercasen no sólo a su realidad, sino a su entorno y a su mundo. Se trató también de que encontraran su lugar en el discurso, que lo asumieran y que se despidieran de los gurús del saber como los únicos que tienen la palabra.¹¹
- Así, este seminario tuvo la intención de mostrar cómo se fraguó una teoría que no es otra cosa que el producto del trabajo de alguien que ejecuta su oficio con más o menos habilidades, igual que ellos. Se trató de que se encontraran en una dimensión existencial con el saber y no con una dimensión de dominación frente al mismo, como se promueve en un sinnúmero de instituciones educativas que hacen tanto énfasis en los saberes repetitivos presuntamente enciclopédicos. Se intentó que los estudiantes no sólo leyeran a otros sino que dialogaran con ellos y que se miraran y se oyeran en ese proceso, y que ahí se reconocieran y se dieran su lugar, el lugar de otro, como

los otros. El docente en este juego de voces y miradas es otra voz, otra mirada que junto con ellos también se va encontrando y haciendo en el proceso, en el contacto durante el tiempo que dura el seminario e incluso fuera del mismo.

ALGUNOS RESULTADOS

El primer grupo fue de cinco estudiantes mujeres; el segundo fue de tres estudiantes, dos mujeres y un varón. Se trabajó con cada uno un semestre y al final se les aplicó un cuestionario de evaluación del curso. Los resultados que se presentan están basados en esos cuestionarios y en apuntes de las sesiones que se hacían al finalizar cada curso.

a) *Sobre las expectativas en el curso.* Al iniciar el curso y establecer el encuadre de trabajo, los estudiantes son cuestionados sobre las razones de la inscripción al curso. Las respuestas en general se refieren a que había que cubrir un seminario básico y que se decidieron por éste, sin tener mucha idea de lo que se trataba. Así, los estudiantes se acercan al mismo más por cubrir un requisito de seminario básico que por tener alguna idea del mismo, lo cual es normal pues el tema no es conocido en México. Por otra parte, en cuanto al posgrado en Pedagogía, indica algo que ellos mismos reconocen: una oferta diversa y también dispersa (y que a veces es motivo de queja e incluso abandono),¹² sobre lo que a veces eligen más por cumplir que por la claridad de lo que van a encontrar. Hay, sin embargo, una apertura en la actitud de los estudiantes, son expectativas abiertas generalmente regidas por su tema de tesis. Es decir, la decisión de

participar es considerada como una alternativa más para cubrir los requisitos a la vez que con la expectativa propia de la incertidumbre ante lo desconocido y el deseo de encontrar en ello elementos para mejorar su formación y hacer una buena tesis.

Una estudiante señaló: “creo que fue acertado inscribirme al seminario, ya que me aportó muchos elementos, los cuales se pueden aplicar en todos los aspectos de mi vida tanto profesionales como personales”. Otra estudiante destacó la experiencia del curso: “fue muy enriquecedora, ya que me permitió darle un mejor enfoque a mi investigación y a cuestionarme mis relaciones con los demás y conmigo misma”. Una fue más concreta: “la teoría del campo me servirá para delimitar, precisamente, el campo que abordaré en mi trabajo de tesis”.

Así pues, los estudiantes valoran el conocimiento que les servirá para su elaboración de tesis, lo que es más que evidente pues los cursos realizados sólo tendrán significado en la medida que sean evidenciados en una tesis y en la obtención del grado. Los conocimientos adquieren de este modo necesariamente una función instrumental. Se trata de algo muy alejado a un afán orientado por el amor al saber o por un afán enciclopedista.

b) *Sobre la aceptación de la metodología de la implicación.* La propuesta de trabajo desde la implicación es aceptada por la totalidad de los estudiantes, aceptación que debe ser leída desde la sorpresa que causa una forma de trabajo desconocida e inesperada por la mayoría. La aceptación del método de trabajo se debe más a la expectativa –“a ver qué

pasa” – que a alguna idea sobre el posible contenido y desarrollo del mismo, y no sin un cierto malestar. Tras inscribirse en un curso los estudiantes pueden hacer cambios en la siguiente semana de inicio, por lo que se presupone una aceptación en este sentido al no realizar ningún cambio. Las dificultades que el método les impone las sortean con el tiempo: “en lo personal no me gustaban las dinámicas porque entraba en contacto con sentimientos, pero ahora me parece que es una forma de aprender”, señaló una estudiante.

Esta metodología en una primera impresión parecía más bien de confusión, señalaban no estar acostumbrados al trabajo académico que involucrara lo personal ni al análisis de lo “práctico”, como llamaban a este abordaje. El trabajo donde ellos son colocados en el centro de la discusión no resulta del todo agradable, por lo menos en un principio, y algunos ni siquiera llegaron a implicarse, como es el caso de una estudiante cuyas respuestas son evasivas y del orden hipotético. Ella declara respecto del curso: “sin decir que es la única teoría aceptable ni mucho, la gestal [sic] me parece una seria opción para el crecimiento de un profesionalista de mi área”.

En un acercamiento un tanto estereotipado, las respuestas emergen igualmente estereotipadas, dando como resultado serias dificultades en la implicación, pues bajo esas condiciones hay dificultades para involucrarse realmente y aceptar una implicación. Hubo otro caso de una estudiante que al final declaró que “después del curso soy capaz de ver y analizar mejor el comportamiento de la gente”. Evidentemente que la propia acción quedaba obnubilada por el análisis del otro, pero ¡nada más alejado de los objetivos del curso! En este

caso, si bien encontramos interés y compromiso, estas actitudes se centran básicamente en la necesidad de entender al otro, lo que devino dificultad epistémica para la comprensión de la teoría.

A pesar de esas dificultades tampoco en esos casos dejó de esbozarse algún intento de involucrarse en la temática. Así por ejemplo, una estudiante señaló: “al estar mucho tiempo involucrada pude desarrollar mi proyecto de tesis”. En este caso es posible vislumbrar un intento de involucración en el nivel profesional, aun cuando al tratarse de la “conducta” en general volvía a aparecer el análisis del otro. “Otra cuestión es que ahora me doy más cuenta o le pongo énfasis a la observación de las conductas de mis semejantes”, afirmación donde otra vez la “conducta” propia queda fuera de foco.

Los casos más significativos en términos de lograr superar la sorpresa inicial los encontramos en las siguientes declaraciones: “las dinámicas de reflexión personal fueron buenas, aunque me costaban trabajo. Pero es un curso diferente donde la teoría impacta de manera inmediata”. Y otra estudiante reconoce: “en mi caso particular, creo que en principio me costó un poco de trabajo ubicarme en la dinámica de participación. Estamos, bueno yo, acostumbrados a un ritmo de trabajo distinto en los cursos. Ahora puedo decir que lo disfruto mucho”.

La reflexión sobre procesos identitarios parece, en general, comprendida y bien recibida: “creo que situar a los que participamos en este curso en el contexto de la construcción de la identidad profesional y la forma en como esa construcción incide en nuestra práctica es una novedad enriquecedora”. Y eso que podría sonar una frase social del estrato “como si” deviene análisis al señalar el lugar de la riqueza: “no sólo por atender a las personas en su individualidad sino por remitirnos constante-

mente a la importancia de mirar los procesos en los que participamos, con las personas que integran nuestro ámbito de trabajo, como sistemas que tienen su lógica de integración”.

También hubo apreciaciones con menos dudas, donde las resistencias a analizar desde la implicación no aparecieron: “este tipo de seminarios me resultan más interesantes precisamente porque abordan aspectos que me permiten conocerme un poco más. Creo que eso es fundamental para ser una mejor profesionista y desde luego para ser una persona mejor integrada”, y la misma persona agrega más adelante: “para mí eso sólo supone ventajas porque además los conocimientos teóricos se aprenden mejor cuando pueden ser remitidos a las experiencias personales”.

Hubo referencias a otros dos seminarios en el posgrado que de manera similar trabajan con procesos identitarios y que fueron reconocidos como fuentes de autorreconocimiento: “este seminario complementado con el de Institución y Sujeto me ha permitido “integrar” experiencias, de modo que ahora tengo una perspectiva un poco más ecuaníme de mi historia y de mi presente [...] y no sólo nos enriquecieron teóricamente, sino que también nos brindaron elementos para autoconocernos”, y otra: “lo más cercano a este curso es un taller de psicofisiología, donde los trabajos que entregábamos trataban sobre nuestra historia personal y la elección de la pedagogía como profesión”.

La comprensión de estos procesos subjetivos en el trabajo académico fue expresada por una estudiante al remitirse a una pregunta inicial del curso: “Este curso, a diferencia de otros, nos permite cuestionarnos por qué estamos investigando el tema que elegimos para nuestra tesis, lo que nos permite tomar conciencia de la importancia

que esto tiene como persona y que no es sólo un trabajo que se tiene que entregar para obtener un grado e involucrarnos de una manera más profunda en lo que estamos haciendo”.

El evidente compromiso personal que implica este proyecto fue señalado en los siguientes términos por una estudiante: “me parece que el curso hubiera sido más productivo si la disposición de algunas compañeras hubiera sido más abierta o más comprometida para participar en las actividades de contacto y entender las posturas teóricas que propone la Gestalt”. A lo largo del curso, como sucede en los procesos de vida, y como lo señala Tinto (1992), el grado de compromiso no sólo definirá el ingreso o la permanencia, sino también los niveles de aprovechamiento de lo que la institución ofrece. Evidentemente que, como en todo campo, las relaciones y efectos son generados por todos y cada uno de sus elementos constitutivos, de ahí la importancia de que la institución merced a su cuerpo académico genere la demanda de saber mediante el deseo de enseñar. Si los estudiantes responden al deseo, es ya una variable independiente del docente. Sin embargo, la Gestalt plantea con su categoría de “enseñanza confluyente” que el grupo y nadie más tiene la palabra en la dirección que tomará cada una de las sesiones de enseñanza, y si se con-fluye en la dirección propuesta por el grupo, los resultados siempre serán significativos para el mismo.

CONCLUSIONES

En la experiencia registrada a lo largo de dos semestres bien puede vislumbrarse un futuro prometedor para este tipo de experiencias académicas en las cuales los procesos subjetivos de un “performance” reflexionado del sí mismo deviene elemento

constitutivo de identidades capacitadas para el trabajo académico que exige independencia, conocimiento, compromiso, reflexividad, generosidad, amor al saber y, sobre todo, amor propio.

Otro aspecto que emerge es la posibilidad de superar la división entre conocimiento y sujeto cognoscente, y si bien frente a estas propuestas pueden encontrarse ciertas resistencias, en general la respuesta es positiva. La importancia finalmente radica en que estén ahí como una opción que pueda o no ser elegida, lo cual es coherente con el principio de ver a los estudiantes como dueños de sus procesos de desarrollo académico y personal, y no como obedientes seguidores de gurús intelectuales o epistemologías de moda.

Finalmente, se reconoce la necesidad de continuar con el registro de las experiencias y eventualmente hacer un seguimiento de aquellos estudiantes que pasaron por ellas a fin de constatar el efecto de este tipo de trabajo tanto en la vida académica como personal y profesional de los participantes.

REFERENCIAS

- BERGER, Guy (2004), "Conferencia en CESU-UNAM", México, CESU, octubre.
- BUROW, Olaf-Axel (1993), *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen*, Paderborn, Alemania, Junfermann.
- HALL, Calvin S. y Gardner Lindzey (1974), *La teoría del campo y la personalidad: Lewin/ Gardner Lindzey*, Buenos Aires, Paidós.
- JIMÉNEZ, Silva, María del Pilar (2001), "Eficiencia terminal: resultado de un proceso de múltiples atravesamientos" en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- La Jornada* (2005), México 28 de septiembre.
- LEWIN, Kurt (1978), *La teoría del campo en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- PERLS, Fritz (1989), *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*, Santiago, Chile, Cuatro Vientos.
- PETZOLD, Hilarion (1987), "Pedagogía de la Gestalt", *Educación*, núm. 83, Tubingia, Alemania.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo y Martiniano Galván Arredondo (coords.) (1999), *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM.

TINTO, Vincent (1992), "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", *Cuadernos de planeación Universitaria*, año 6, núm. 2, México, DGPEPA-UNAM/ANUIES.

VALLE Flores, Ángeles (2003), "La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo", *Pensamiento Universitario*, núm. 95, México, CESU-UNAM.

YONTEF, Gary (1997), *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*, Santiago, Chile, Cuatro Vientos.

NOTAS

1. Es interesante señalar que incluso las universidades privadas se encuentran bajo esta presión. Así por ejemplo puede leerse el anuncio hecho por el rector del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en un noticiero radial de alcance nacional (*Hoy por Hoy*, 6-10 h, 10 de octubre de 2005) en el sentido de una nueva política para elevar el nivel académico de esa institución, y consistía en una reducción de 28% de la matrícula de nuevo ingreso mediante una más estricta selección de estudiantes donde se incluirían análisis del carácter ("pues algunos jóvenes tienen las notas pero no el interés", señaló), asistidos por un sistema de becas para los mejores alumnos de escasos recursos. Esta nueva política debe ser vista en el contexto aquí planteado y en el de la competencia internacional de instituciones de educación superior, públicas y privadas, por ocupar ciertos rangos de calidad, lo cual proporciona prestigio e ingresos.
2. Por desacralización social se entienden los fenómenos en los que ciertas actividades antes ajenas al escrutinio y evaluación social ahora son vistas críticamente por la sociedad e incluso bajo la lupa de instituciones reguladas legalmente, por ejemplo en México las diversas comisiones de derechos humanos. Pero no sólo eso, actualmente la prensa juega un papel muy importante en este proceso. En la práctica, la voz de las viejas autoridades incuestionadas (sacerdote, maestro, médico, gobernante, etc.) ahora pueden enfrentar posturas críticas de los usuarios, quienes incluso cuentan con recursos legales para expresar sus inconformidades; su palabra ya no es necesariamente la ley.
3. Esta desvalorización del primer nivel de estudios, la licenciatura, en el nivel pregrado, no es privativo de la formación universitaria sino que afecta a todos los niveles educativos. Además, tampoco parece ser un fenómeno exclusivo de México. Ello lo demuestra la elevación de las exigencias para desempeños profesionales y el significativo aumento de la matrícula universitaria en los países de la Unión Europea, con excepción de Alemania y Austria que cuentan con salidas profesionales anteriores a la universitaria, socialmente sancionadas y aceptadas, como son la formación de trabajadores especializados y profesionistas técnicos.

4. No se pretende rechazar la erudición. ¡Buena tradición sería! El problema es que no se genera erudición, sino repetición de textos y autores de moda.
5. En México los mecanismos de selección de estudiantes para el ingreso son una tradición incuestionable para todos los niveles, incluidas las escuelas primaria y la secundaria, donde si bien no se niega el ingreso sí se definen turnos: matutino o vespertino. Ello implica una forma de selección. Sin embargo, la selección al ingreso no es costumbre en todas las latitudes. En Europa central la selección se realiza al egreso, es decir, todos los que han cubierto satisfactoriamente el nivel inmediato anterior son aceptados automáticamente en el próximo, con excepción de algunas profesiones restringidas por *numerus clausus*.
6. *Gestalten* es el plural de la palabra alemana *Gestalt*.
7. Tomado de Hall y Lindzey, 1974.
8. Lo que para Lewin es la persona, para Perls en la teoría de la psicoterapia Gestalt, es el organismo. En realidad en ambos casos se trata de de la conceptualización "cuerpo".
9. La negación expresa (pero su reconocimiento *de facto*) del nivel inconsciente por parte de los primeros teóricos de la Gestalt es un tema que no se quiere dejar pasar por alto, aun cuando no es tema de este trabajo, pero como justo en este punto hace su presencia merece ser mencionado como tema a abordar en futuros trabajos.
10. Evidentemente que la negación del inconsciente se ve reflejada en esta comparación de los términos de estos autores. La zona de la fantasía perlsiana y el ambiente psicológico de Lewin no diferencian los niveles conscientes e inconscientes, mientras el ello freudiano es una instancia eminentemente del inconsciente.
11. Uno de los motivos de este trabajo es la terrible situación de que las tesis de maestría y doctorado con frecuencia parecen un interminable desfile de frases sabias de grandes sabios y donde la voz del tesista desaparece. Dicha voz aparece sólo como eco de la voz del gran otro encumbra-do en la cima del saber.
12. Una estudiante del curso tomó la decisión de abandonar el posgrado con un enojo evidente: éste no le estaba ofreciendo lo que ella esperaba; ninguno de sus cursos tenía relación con su tesis y sentía la oferta muy difusa. Por el grado de enojo de la estudiante frente a su desilusión me parece que haría falta un análisis que considere el aspecto personal que influyó en esta decisión; sin embargo, no se puede minimizar con ello la crítica hecha a la institución y que es lo que nos compete.