



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

Patricia Mar (2011)

“Universidad, investigación y autogestión del conocimiento”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 441-460.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN Y AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

*Patricia Mar\**

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto en el que se pretende dar cuenta de los avances realizados en el posgrado de Pedagogía de la UNAM, por el enfoque de la pedagogía de la Gestalt, en donde se convierte al salón de clases en un *campo de intervención* y se prueban categorías de teorización derivadas de ese enfoque. Lo que se pretende lograr con la implementación de este desarrollo teórico es, entre otros, que los estudiantes desplieguen sus habilidades para la autogestión del conocimiento.

La autogestión del conocimiento es importante como una habilidad para allegarse los recursos necesarios en la tarea de investigación y en la formación de preguntas que ayuden a buscar nuevas explicaciones que muestren, de una manera más satisfactoria, los procesos y estructuras sociales relevantes para el fenómeno educativo. El planteamiento de esta investigación surge de dos reconocimientos críticos concomitantes. El primero ubicado en el orden psicosocial, orientado a cuestionar el sentido de la formación escolar en su aspecto genérico y en el nivel universitario en particular. Uno de los problemas fundamentales diagnosticados en el proceso educativo es la falta de fomento a la creatividad y la autoconfianza de los estudiantes, al primar el cumplimiento de objetivos de orden enciclopédico, importantes pero insuficientes para una calidad educativa socialmente valiosa (Jiménez, 2001: 84). Un segundo obstáculo es una concepción de disciplina más vinculada con el sometimiento, cuyos resul-

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

tados son la reproducción de esa “disciplinización” en otras esferas de la vida social. Este sometimiento en el interior de la estructura educativa puede implicar una reproducción mecánica sin cuestionamiento de los saberes ya instituidos; por ejemplo, el concepto “crisis de la educación”, del cual se habla ya permanentemente sin preguntarse qué es realmente una crisis y si eso a lo que nos estamos refiriendo se relaciona con el contenido semántico y temático de ese concepto. Puede decirse que este sometimiento se extiende a los sujetos transmisores de estos saberes, los maestros, los directivos y los intelectuales, que con frecuencia reproducen los saberes sin cuestionarlos.

El segundo reconocimiento está referido al orden epistemológico, desde el cual se aborda la temática, es decir, el enfoque Gestalt, que plantea al sujeto como un ente responsable y, en tanto responsable, libre. La libertad es una condición necesaria e insustituible para que la responsabilidad pueda ser tanto reconocida como asumida y viceversa, la responsabilidad es también condición para la libertad. El sujeto libre, tal como es comprendido en esta perspectiva, es aquel que tiene claridad respecto de sus determinaciones y sus necesidades o deseos, y es responsable en el sentido de *tener la habilidad* o capacidad para responder a lo anterior frente a sí mismo y frente a los otros. En esta investigación asumimos entonces que la autogestión del conocimiento por sujetos libres y responsables resulta en algo natural; ellos por sus mismas cualidades ontológicas están en condición de allegarse los medios para generar los conocimientos necesarios para responder a sus propias preguntas; sin embargo, la formación tradicional donde fueron producidos y a la que estuvieron sometidos los estudiantes, en al menos algunos tramos de sus trayectorias escolares, por regla general corre en contrasentido. El sometimiento acrítico y obediente a las estructuras educativas, donde están comprendidos los saberes instituidos y sus portadores, además de los procedimientos de difusión y reproducción, genera sujetos no libres y, en tanto no libres, con déficit considerable para lograr la autogestión del conocimiento, para ser responsables de sus saberes y confrontarlos ante sus pares y los otros conocimientos.

La universidad forma parte del conjunto societal y como integrante activo también está inmersa en esta dinámica de reproducción de valores. Este reconocimiento de las maneras autoritarias en la práctica educativa forma parte subyacente de esta investigación.

#### EL CAMPO DE INTERVENCIÓN

En la propuesta pedagógica emanada del enfoque Gestalt aparece el concepto toral de *campo*, según el cual

todos los acontecimientos y cosas se construyen según las condiciones del propio campo y el interés del perceptor. Todo lo real se construye así, al margen de lo materialmente concreto o abstracto que sea [...] las "cosas" se construyen fenomenológicamente según la situación, necesidades, recuerdos, de percepciones pasadas, etc. (Yontef, 1997: 272).

Con este presupuesto de trabajo se trata de que los estudiantes asuman de manera directa, inmediata y reflexiva el principio de que la realidad es construida socialmente (*cf.* Berger y Luckman, 1968). Ello a través de la toma de conciencia de su implicación en todos y cada uno de sus actos. Adelante se abundará en el tema.

El planteamiento se abordará desde las experiencias recogidas en diferentes espacios. El primero es el Seminario de tesis de maestría y doctorado en pedagogía y el segundo es el Seminario-taller pedagogía de la Gestalt. Ambos espacios se constituyeron en un *campo de intervención*, donde todos los participantes eran definidores y estaban definidos por la acción colectiva propia del campo.

En cuanto a la intervención en sí misma, el grupo del seminario-taller se conformó por seis estudiantes de posgrado de pedagogía y tres maestras de educación primaria. La formación académica de origen es: tres pedagogos, una psicóloga, una bióloga y un administrador escolar. Además, participaron una arquitecta con formación normalista y dos maestras de primaria. El seminario de tesis está formado por dos estudiantes de doctorado y cuatro de maestría. El

*campo* en el seminario-taller se integró con diez miembros y el *campo* del seminario de tesis tuvo siete participantes, en ambos casos se incluye a la profesora-investigadora.

#### LA INTERVENCIÓN Y SUS PRESUPUESTOS

Las profesiones objetivan una jerarquización social que distribuye privilegios. Éstos se empiezan a definir con la pertenencia a ciertos gremios o grupos de profesionistas, lo que conlleva una posición en la jerarquía social y su concomitante adjudicación de beneficios y de reconocimiento social. De este modo, tener una profesión universitaria implica *per se* un reconocimiento social; sin embargo, la distribución en la escala social de los universitarios no es homogénea, también entre ellos se expresan las diferencias sociales existentes, incluso, más allá de la ampliamente reconocida diferencia entre miembros de universidades privadas de prestigio *versus* aquellos de universidades públicas.

Los mecanismos de distribución de privilegios entre los universitarios dependen, entre otros aspectos, del manejo de ciertos valores sobreentendidos y validados socialmente en el sentido del concepto *habitus* de Pierre Bourdieu, donde éste relaciona lo objetivo, que se establece mediante la posición en la estructura social, y lo subjetivo, identificado con la interiorización de ese mundo objetivo. En ese sentido, el origen de clase de los estudiantes será un elemento de primer orden en la determinación de la integración social del profesionista. Bourdieu concibe el concepto como una: “Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social [que es] a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales” (1988: 170). En este trabajo se plantea que la toma de conciencia de esta determinación social, expresada en el *habitus*, abonará los primeros elementos para una disposición crítica frente a estructuras sociales excluyentes y permitirá a los futuros profesionistas asumir una postura de verdaderos pares con los constructores del discurso. Ubicados en el sentido bourdiano, estamos hablando de la búsqueda de un incremento de los

activos culturales y de las formas como serán incorporados a su ejercicio profesional.

En la presente investigación abordaremos las variables correspondientes al salón de clases en el posgrado, transformado en laboratorio, donde se probarán formas de relacionarse que trasciendan la orientación tradicional direccionada hacia la autoridad, que en este caso está representada por el omnipotente profesor, quien da la palabra, decide tiempos, contenidos, formas, evaluaciones y valoraciones. Más allá de esta manera de asumir la función docente, se trata de reconocer el innegable papel que el docente debe contemplar como coordinador de los esfuerzos para difundir y generar conocimientos útiles para el ulterior ejercicio profesional de los estudiantes, de su actuación en el logro de la autogestión de saberes y conocimientos, de que cada estudiante encuentre sus preguntas, intereses y maneras de abordarlas más allá de lo que dicta el gran Otro.<sup>1</sup>

Una cualidad que el docente debe mostrar en el salón de clases para impulsar esa autogestión es la capacidad para centrarse como coordinador de los esfuerzos y como promotor de las iniciativas de los estudiantes, y a la vez descentrarse del lugar del gran Otro asignado, esperado, exigido por los estudiantes y por él mismo en ese impulso irreflexivo de asumir sus roles sociales. Esto puede ser sintetizado en asumir una actitud bivalente en la dirección grupal.

Con relación a esta propuesta de una actitud bivalente en la dirección grupal, ésta se basa en el concepto de *confluencia*, en el sentido gestáltico del proceso pedagógico, donde son tomados en consideración tanto los elementos cognitivos como los emotivos presentes en todo acto educativo. Ello significa que el profesor debe tener la capacidad de reconocer ambos aspectos durante su práctica y darle a cada uno de ellos su lugar. En cuanto a los aspectos emotivos, se está haciendo referencia, entre otras cosas, al lugar que el maestro asume como aquel del gran Otro, o como aquella dificultad de los estudiantes para colocarse en el lugar del productor de discurso. La posición bivalente del profesor le permite dar lugar

<sup>1</sup> En el sentido lacaniano, el gran Otro como lugar de la verdad, como lugar donde la palabra se sitúa, se instala (Hoezen-Polak, 2003).

a esos aspectos cognitivos y emocionales para superar imbricaciones subjetivas, reconocer por parte del profesor su papel activo en la conformación del campo en tanto que acepta su función activa en la producción de sujetos pasivos —reconocerse sujeto conformador del campo— y con ello lograr la movilidad de los estudiantes de una actitud pasiva que sólo responde a la demanda instituida en los órdenes de poder, a una activa de autogestión de sus saberes.

Otro aspecto que le dará sentido a la propuesta es la categoría del *darse cuenta* o *awareness*. En el sentido gestáltico, darse cuenta es una función del campo que sustenta el proceso relacional de los sujetos en el mismo proceso y permite llevar a su punto culminante el contacto. Esta función es mucho más que un desarrollo meramente cognitivo, es uno que implica también lo afectivo. El darse cuenta será en este orden de ideas evolución y medio a través del cual los estudiantes serán capaces de tramitar los procedimientos que se generen dentro del grupo y que les permitan ocupar ese lugar que se está buscando: el de sujetos y autores de sus acciones en cada uno de los campos en que se muevan.

#### ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Al inicio del semestre se presenta a los estudiantes un bosquejo del contenido del curso y un encuadre de las formas de trabajo. En esta etapa se instrumenta una sesión inductiva a las especificidades y características de la teoría del campo, con el objetivo de que el estudiante tome conciencia de la importancia de su papel en la conformación de ese campo. Además, se les invita a participar en la discusión y la reflexión críticas compartidas en torno a los materiales que se irán leyendo y trabajando durante el desarrollo del curso. Asimismo, se explicitan reglas para esa discusión encaminadas a lograr la autoorganización del campo a partir de todos sus integrantes, y no exclusivamente por quien detenta la dirección formal del proceso educativo; ejemplo paradigmático de esto es la petición de la palabra mediante turnos asignados por el docente. Complementa el encuadre la solicitud a los estudiantes de comprometerse en una participación activa en

ejercicios vivenciales, que se programan como auxiliares en la comprensión del enfoque. En el propósito de evitar falsas expectativas o temores infundados, se aclaran las diferencias y similitudes existentes entre la pedagogía y la psicoterapia derivadas desde el enfoque de la Gestalt y se les invita a comprometerse con el campo que están generando con su presencia.

El primer presupuesto de la intervención es que *todo es del campo*. Con el encuadre propuesto a los estudiantes, lo que se está haciendo básicamente es llamar la atención a uno de los principios de la teoría del campo que subyace en el enfoque Gestalt, en el sentido de que el campo existe solamente con el encuentro de sus integrantes, ya que cada uno lo genera con lo que hace u omite hacer dentro de él. Y es que:

*ser de un campo* no es sólo estar *en* un campo [...] una persona tiene una existencia (forma, esencia) independiente del campo y luego se ubica conceptualmente en un campo [cuando en realidad] una persona y un ambiente son *de-un-campo*, del campo organísmico/ambiental. Las personas son *de ese campo* y constituyen sus fuerzas organizadora y determinante [...] no es el caso de una relación simple entre un individuo separado y un ambiente externo. El individuo sólo se define en un momento mediante el campo del cual forma parte, y éste sólo puede definirse mediante la experiencia o perspectiva de alguien (Yontef, 1997: 283).

La *implicación* es el segundo presupuesto y está relacionado con la “demanda de compromiso” que se hace a los estudiantes al inicio del curso. Además, guarda un estrecho vínculo con el primer presupuesto, ya que el *ser de un campo* necesariamente conlleva el fenómeno de la implicación del sujeto en el campo. El *gozne* entre el individuo y el campo constituido es la implicación de todos los conformadores del campo. En tal implicación se reconoce asimismo el fenómeno de la transferencia, donde Lacan

pone cada vez más el acento en la importancia del Otro [...] y la que se dirige el sujeto cuando le habla a algún Otro [en el curso, situación homóloga al análisis] se trata de que el sujeto descubra a que Otro se dirige, aunque sin saberlo, y de que



asuma progresivamente las relaciones de transferencia en que está y en las que antes no sabía que estaba (Kaufmann, 1996: 516).

La implicación significa tomar conciencia de que el éxito del seminario, independientemente de lo que cada uno de ellos entienda según sus expectativas, dependerá del grado de compromiso que cada uno logre con el proceso. El compromiso se refiere tanto a lo formal, en donde están aspectos como la asistencia, las lecturas, la participación, entre otras, como a una participación activa que rebasa la comprensión del texto mediante el diálogo, el cuestionamiento, la discusión y, sobre todo, la disposición para realizar ejercicios encaminados a analizar la implicación.

Ejemplo de ello fue el análisis de la experiencia escolar de cada uno de los participantes y su influencia en la elección de la pedagogía como profesión. En este ejercicio quedó claro el significativo papel de la escuela en la elección de la profesión, donde las experiencias negativas se convierten en acicate para tratar de que las nuevas generaciones tengan mejores condiciones escolares que las propias; también se detectó el peso de la tradición, que se deriva en amor a la profesión.

Dado que el *campo de intervención* está organizado no sólo desde la perspectiva de un plan de trabajo, sino desde lo que cada uno de los miembros trae al grupo, necesariamente surge la problemática institucional; la primera de ellas tiene que ver con un hecho simbólico de gran importancia: darse la palabra. En el curso se enfatiza que al momento de la reunión estamos formando un campo y que ese campo debe autorregularse, por lo que se propone no pedir la palabra, sino tomarla. Este aspecto es sencillo pero su realización resulta de una enorme dificultad, tanto para los alumnos como para la profesora, porque los primeros insisten en pedirla y la segunda en otorgarla. Darse uno mismo la palabra tiene una significación simbólica muy fuerte. En México pedir la palabra se asocia con mantener orden en las discusiones, lo que se justifica en grandes audiencias, pero innecesario en grupos pequeños. Estos usos y costumbres tienen un vínculo más directo con el manejo del poder por parte de la autoridad en turno que con el supuesto orden por mantener. Hay en

la dificultad de tomar la palabra una expresión de sometimiento a la autoridad a lo largo de una trayectoria escolar promedio de 17 años. Existe en el docente una dificultad para descentrarse al otorgar la palabra a quien la pide.

A lo anterior subyace el tercer presupuesto: *todo campo social es un campo de poder*. En la dificultad para tomar la palabra se juega el sometimiento a una autoridad que, en primera instancia, es autoridad como institución. Frente a la figura del/la profesor/a se juegan los trofeos de los cursos: la calificación, la propia permanencia en el posgrado,<sup>2</sup> el reconocimiento, los saberes, etc., de forma tal que tomar la palabra frente a esta figura sin mediar solicitud alguna resulta de difícil realización para el común de los estudiantes, sobre todo si tomamos en cuenta la historia escolar previa. Por ello podemos decir que éste es un hecho simbólico de enorme importancia y es el primer paso para superar un segundo problema endémico en la educación del país.

Este otro problema de la formación educativa en México tiene que ver con un enciclopedismo mal entendido y con una formación eminentemente positivista que es reiterada casi en una “compulsión a la repetición”, aun cuando el discurso del docente sea eminentemente crítico. Entonces encontramos una dificultad en dos vertientes: por un lado, el otorgarse la palabra, pues ¿cómo se podrá crear conocimiento sin ella?, y la segunda es el trasfondo positivista que deviene en una salida para hacer frente a la carencia de la palabra y sus correlatos: la formulación de planteamientos que sean propios y su discusión con los pares. A los alumnos se les mete en camisa de fuerza con “discursos teórico-metodológico-epistemológicos” vaciados de su sustancia, que funcionan solamente como esquemas o formularios sujetos a ser llenados y a los cuales deben ceñirse los estudiantes para realizar su trabajo.

De esta manera, predomina una formación esquemática que, como se señala anteriormente, se convierte en la camisa de fuerza, donde no hay lugar ni para la creatividad ni para ellos mismos como creadores de discurso; es decir, el

<sup>2</sup> Sobre esto poco se habla pero hay estudiantes que terminan haciendo la tesis que el profesor de la materia principal exige o que en su defecto terminan abandonando sus estudios de posgrado.

sujeto queda eliminado en el proceso de generación de conocimientos. Paradójicamente, ésta es la solución ideal para una persona acostumbrada a no darse la palabra y a esperar que el gran Otro se la asigne; entonces, el estudiante repite la palabra de los otros que *sí saben* y resuelve la angustia que le causa tomar la palabra. Esto se refleja en una producción académica en la que su arquetipo son trabajos de tesis con una calidad deficiente por esta ausencia de la propia palabra y, en general, en una producción intelectual que poco estimula la creatividad.

### EL MÉTODO DE TRABAJO

El curso se inicia con dos insumos detonantes; una lectura y un filme, con ellos se arma una discusión acerca de abordajes novedosos sobre la realidad, diferentes a los revisados hasta entonces en sus trayectorias académicas; en este caso se trató de planteamientos emanados de la física cuántica y relacionados con el sustrato teórico de la pedagogía de la Gestalt, como ya se mencionaba anteriormente en la noción de campo. En la discusión se observaron reacciones variadas, partiendo desde la duda total, con preguntas tales como: ¿cómo no va a haber una realidad? ¿Cómo está eso de que hemos visto el mundo de manera equivocada?, o posiciones más dispuestas al cuestionamiento de las formas de saber positivistas, pero siempre teñidas por la duda acerca de lo verdadero o real de la propuesta. Una minoría de estudiantes mostró una mayor apertura debido a su conocimiento previo de este enfoque.

Con este inicio se pretende crear el espacio donde el estudiante pueda asumir una postura reflexiva y de cuestionamiento a fondo sobre la manera *tradicional* de abordar la realidad, en un ejercicio esquemático, donde la tarea consiste en empear un planteamiento teórico elegido *ex ante* con los elementos de la realidad que sean compatibles y obviando aquellos que se apartan del modelo elegido. El ejemplo anterior se sintetiza en el siguiente postulado: "aquí el esquema teórico, acá la realidad; con este esquema me acerco a la realidad y ya hice ciencia". Frente a la duda y an-

siedad que les causa el enfoque propuesto, en el que se asume la producción del saber desde una “realidad” que nos puede parecer caótica y difícil de aprehender, se les invita a quedarse con la duda, ponerla entre paréntesis y continuar con las siguientes lecturas y ejercicios y, poco a poco, ir definiendo una postura propia para lograr este otro acercamiento a la realidad e ir desarticulando esa ansiedad en la medida en que la experiencia concreta les muestre que otra mirada sobre la realidad es posible.

Con esta manera de tratar lo que no puede ser resuelto en el momento y ponerlo entre paréntesis mientras avanzamos en el tratamiento de los diversos temas, se intenta también que entiendan la noción de figura-fondo que forma parte sustancial del enfoque Gestalt, donde la figura emerge de un fondo o campo indiferenciado. Por lo general la figura es una necesidad que pide ser resuelta; sin embargo, no toda figura puede ser resuelta inmediatamente y ello sugiere la posibilidad de “ponerla entre paréntesis” para poder abordarla en cuanto se hayan conjuntado mayores elementos de análisis.

La propuesta de trabajo consiste esencialmente en una participación activa y consciente del sujeto cognoscente, tanto de sus papeles como sujeto creador de conocimiento y como parte integrante del objeto de investigación. Esto último tiene como referente el concepto de *campo*, pues

cualquier enfoque científico basado en la teoría del campo debe aprehender su objeto sin omitir que el investigador y su objeto constituyen a su vez un campo, y como tal, sometido al principio de influencia recíproca, y esto sea cual sea el objeto de investigación (Robine, 2002: 174).

Entender esta nueva propuesta para la generación de conocimiento que parte del sujeto cognoscente no es sencillo, sobre todo porque de lo que se trata es de romper el círculo vicioso del sometimiento a la autoridad, tanto escolar como del saber, y a la imposibilidad —mientras no se dé esta ruptura— de asumir la palabra propia, ello con todos sus efectos, tales como definir preguntas y estructurar posibles respuestas.

Desde la Gestalt se trabaja con el método fenomenológico, que en términos generales invita a mirar lo obvio, lo que está a la vista y a tratar de evitar ideas previas. Eso significa observar y dar cuenta de aquello que se está observando más allá de las preferencias subjetivas del observador. Se trata de observar y poner en palabras lo observado para que esa realidad efímera, evanescente, no se pierda en los recovecos de las traicioneras y selectivas percepción y memoria. Así llegamos al método de trabajo.

La fenomenología como método de abordaje de la realidad circundante ha resultado de gran ayuda, aunque para ello deben superarse dificultades de orden epistemológico. Ver, observar, describir y comprender son caminos por los que se circula difícilmente. Causa una enorme ansiedad "sólo mirar y describir", porque se considera que así no se hace ciencia. Los estudiantes se preguntan impacientes, no con poca angustia, ¿a qué hora vamos a empezar a analizar?, ¿cómo vamos a analizar? Entonces se les invita a hacer un ejercicio de sólo observar hechos y acontecimientos sin intervenir, y contestar a las preguntas ¿qué sucede cuando hago esto?, ¿cómo sucede? y ¿qué me pasa cuando observo lo que observo? Los resultados de estos ejercicios que los estudiantes deben registrar por escrito son de suma importancia, ya que permiten en un análisis ulterior, en el salón de clase, evidenciar la riqueza y diversidad de la realidad social y, por el otro lado, la implicación del sujeto cognoscente que se refleja en el reconocimiento de aquello que la percepción y memoria selecciona y recuerda. Este reconocimiento es un punto de partida fundamental para transitar de una epistemología positivista a una de carácter fenomenológico, superando así el postulado *tradicional* y equívoco donde se llega a la simpleza de pretender un empate forzado entre teoría y realidad, donde una cierta teoría predefine y la realidad con frecuencia es usada para confirmar esas predefiniciones.

Evidentemente que la pura mirada, la observación y la descripción no son suficientes. A ese trabajo debe continuar otro de orden hermenéutico (*cfr.* Sichera, 2002). ¿Qué preguntas nos planteamos a partir de esa observación? ¿Cómo nos vamos a plantar frente a lo observado? ¿Cómo jerarquizar el resultado de la observación? ¿Qué pasa con la implicación

(Robine, 2002) incluso en el sentido de transferencia? (cfr. Devereaux, 1977). En este diálogo con lo observado en el interior del *campo de intervención* es donde adquieren especial relevancia las categorías que organizaron el trabajo: todo es del campo, implicación y campo social como campo de poder.

## RESULTADOS

Los estudiantes eligieron libremente los ámbitos por observar. La mayoría optó por espacios relativos a su esfera laboral o su tema de tesis. Entre los resultados más significativos están la observación de campos de poder y su situación personal en éste; es decir, llevaron a cabo la observación de la implicación. En algunos casos, donde lo observado estaba relacionado con el proyecto de tesis, la observación adquirió relevancia especial.

Ése es el caso de un estudiante cuya tesis estaba relacionada con el tema de educación ambiental. La elección del tema y su objetivo estuvieron influidos por su trayectoria laboral previa a su ingreso al posgrado. El planteamiento del trabajo de tesis era sistematizar dicha experiencia laboral. En el ejercicio de observación fue posible darse cuenta de que esta propuesta original estaba tan imbricada en viejos esquemas cognoscitivistas que su aportación real era muy pobre, dado que su aproximación a las cuestiones ambientales reproducía las orientaciones institucionales. Así, por ejemplo, en el parque donde se llevan a cabo las sesiones de educación ambiental, el objetivo era informar a los niños sobre estos temas, por lo que los esfuerzos estaban encaminados a hacer que los niños escucharan al monitor. En la situación observada, mientras se les hablaba sobre las ardillas, los auxiliares del monitor trataban de mantener a los niños en el sitio de la charla, ya que éstos trataban de perseguir a las ardillas de carne y hueso presentes en los alrededores.

Después de esta observación y de su análisis, el estudiante estuvo en condiciones de cuestionar el proyecto original en una forma radical; además, pudo constatar mediante la intervención su alto grado de implicación en la temática y su

participación institucional, que le creaban un punto ciego. A partir de esa sesión, el estudiante está construyendo un nuevo abordaje.

En otro nivel de análisis, este caso permite clarificar cómo actúa el enfoque *tradicional*, obsesionado en primar la información sobre las experiencias vivenciales. Esta deformación, derivada de ese mal entendido enciclopedismo, lleva al absurdo del saber por el saber sin ningún vínculo emocional con la materia en cuestión, ni aun cuando esté ahí saltando para ser visto realmente. En el extremo absurdo de la observación anterior, se puede advertir cómo el monitor sufre por mantener la atención de los niños frente a la desleal competencia de las ardillas.

En un segundo caso, una estudiante, al realizar el ejercicio de observación fenomenológica, dirigió su atención hacia el comportamiento general existente en su grupo de metodología de la investigación. El objetivo de estos cursos de metodología se circunscribe a la revisión de los proyectos de tesis, tanto en contenido como en el planteamiento de los problemas de investigación. Los resultados de su observación dirigida hacia su propia persona y a analizar su situación en el campo arrojaron que estaba siendo sometida a una presión por encima del resto de su grupo. Dicha presión tuvo el efecto de convertirla en el centro de las discusiones, la consecuencia inmediata fue que en lugar de tener el tiempo necesario para desarrollar libremente su propia propuesta a partir de las primeras observaciones hechas por el grupo a su trabajo, a lo largo de las diferentes sesiones estaba en un cuestionamiento permanente, lo que la llevó a ocuparse de responder todos y cada uno de los cuestionamientos a su trabajo, y ello generó un estado de ansiedad paralizador frente a éste.

En este caso pueden ser susceptibles de análisis los elementos de un campo determinado donde se genera un punto de atención focal, centrado en uno de los integrantes del campo. Esta estudiante es quien recibe toda la atención del grupo, ya que en ella se descarga la presión del rendimiento, mientras el resto del campo se mantiene libre de estas presiones. La estudiante pudo ser consciente mediante el análisis de su observación fenomenológica del lugar que estaba ocupando en

su grupo de referencia. Como consecuencia de esta toma de conciencia, la estudiante estuvo en condiciones de establecer límites a la excesiva injerencia del grupo en su proyecto de tesis. Este límite consistió en informarles que estaba analizando y valorando la totalidad de las observaciones hechas a su trabajo para elaborar una nueva propuesta de investigación. Con esta respuesta, la estudiante obtuvo una nueva posición en el campo y con ello pudo generar su propio espacio-tiempo para reelaborar su proyecto con la ecuanimidad que exige ese compromiso.

Desde la visión del *campo*, en donde todos y cada uno de los componentes se constituyen con sus relaciones, durante el tiempo previo al análisis fenomenológico pareció existir un acuerdo entre el total de los integrantes del *campo* —incluida la afectada— para ocupar el lugar que cada uno ocupó, reproduciendo de esta manera el tipo de relaciones establecidas desde la configuración inicial del *campo*. Fue el proceso de darse cuenta, llevado a cabo por la referida estudiante a través del análisis fenomenológico del *campo*, lo que permitió identificar su situación de subordinación en el *campo* y su participación activa en esa función, en la medida en que ella intentaba responder, justificar y explicar los diversos elementos de su proyecto de investigación. En el momento en que ella llegó a estar consciente de ese rol específico, se colocó en posición de responder y cambiar con ello radicalmente la estructura de relaciones del campo.

En un tercer caso se planteó otra problemática detectada mediante la observación fenomenológica, que guarda una estrecha vinculación con el poder y la implicación. Este caso fue protagonizado por el maestro de orientación vocacional en un plantel de educación media básica, su universo de atención son todos los estudiantes del plantel y su función, suplir las ausencias de los docentes. La función que desempeña con mayor frecuencia es lidiar con las dificultades propias de un plantel con una población de adolescentes.

La observación fue realizada en un grupo con una maestra en constantes problemas por la conducta de sus alumnos. Durante el desarrollo de la observación, el observador tomó su lugar entre los alumnos, sin notificar de su presencia a la maestra. Los primeros 15 minutos de la clase el observador



pasó desapercibido por la maestra y los alumnos sólo recibieron una serie de ejercicios para realizar, lo que confirmó las quejas de algunos alumnos y padres de familia. Ante el regaño injusto recibido por una alumna, el observador manifestó su presencia a la maestra, quien ni se inmutó e hizo caso omiso del comentario del maestro.

Este estudiante pudo con esta experiencia registrar la complejidad del ámbito pedagógico y con ello dar cuenta cabal de su implicación en su tema de tesis.

Los problemas grupales provocados por una profesora que se niega a trabajar realmente con sus alumnos, al limitar su labor docente a asignar tareas para que los alumnos se entretengan en clase, son complicados de resolver. En términos formales, dicha maestra cumple sus obligaciones con asistir y permanecer en el salón de clases, pero sin ejercer realmente su función docente. Ella tiene una plaza de base y su desgano laboral es una variable difícil de abordar, cuantificar y evaluar desde un punto de vista institucional, esto sin pensar en medidas correctivas de situaciones similares. La posición del estudiante-docente-observador es sumamente compleja, pues se encuentra en el punto de confluencia de todos los intereses incluidos, actúa como pararrayos y es, a la vez, impotente observador de los acontecimientos escolares en tanto actos resultado de políticas instituidas.

Otro caso reportado es el de una estudiante que trabaja en una escuela y su observación fue hecha en un evento escolar en donde ella fungió como maestra de ceremonias. El objetivo de dicho evento fue promover la capacidad de los alumnos de enfrentarse y desenvolverse frente al público. Como maestra de ceremonias estaba dando la espalda al grupo próximo a presentarse. Describió su inquietud y zozobra al oír ruidos que le parecían expresión de desorden y estar imposibilitada por su papel para llamarlos al orden.

A la par de su inquietud, ella estaba permanentemente juzgando el trabajo de los niños; cuando uno de ellos fracasó en su intento de presentación al olvidar su parlamento, ella se sintió muy enfadada con él y se preguntaba cómo era posible esto si habían ensayado suficientemente y si el niño estaba en un ambiente protegido, como era el de su escuela.

En este caso el trabajo con esa observación se centró en la figura de la observadora. Las reflexiones se encaminaron a preguntarle acerca de su inquietud y zozobra: ¿estaba el grupo en turno verdaderamente desordenado o su percepción estaba excesivamente sensible al ruido, en vista de que su único contacto con el grupo era el sentido del oído? ¿Tenía ella como maestra de ceremonias responsabilidad acerca de lo que sucedía en ese momento en otra esfera de su competencia? ¿Correspondía su nivel de expectativa y exigencia para con los niños a un ambiente protegido como ella lo conceptualizaba? ¿Realmente se habrá sentido el niño “fracasado” en un ambiente protegido? ¿Conocía ella las relaciones del niño con sus compañeros y con sus padres? ¿Y si los padres del niño correspondían a aquéllos con enormes exigencias para con los hijos? ¿Y si los compañeritos eran enormemente competitivos?

La reflexión sobre esta observación permitió analizar las dificultades para observar fenomenológicamente un campo cuando la implicación es grande. En el caso de esta estudiante, ella miraba el campo (en este caso la escuela) desde la definición a la que había sido sometido (*espacio protegido*), sin tomar en cuenta que un campo no necesariamente va a corresponder a voluntad y pedido con una definición y que, por otro lado, en un escenario como el descrito, la situación original había sufrido un cambio radical y considerable por la simple presencia de los familiares de los niños. Además, el hecho de la exigencia hacia los niños de una representación de sí mismos exitosa puede significar para ellos un alto nivel de estrés y ansiedad que puede impedir el cumplimiento de la tarea tal como es requerida.

Para la estudiante, la mirada desde esta perspectiva sobre su observación significó una reconceptualización de su entorno escolar, de su observación y de su postura misma en torno a los alumnos, en particular al “fracasado”. Ella pudo moverse desde una primera postura crítica y de enojo a una más empática y de reflexión con relación a la falta de éxito de este chico. El cuestionamiento más significativo tuvo que ver con la definición previa del campo como uno protegido para todos y cada uno de los miembros del mismo campo. A partir de ese momento la visión del campo escolar analizado

cambió radicalmente y se aceptó la posibilidad de que éste no necesariamente corresponde a lo previamente definido y que cualquier cambio producido en él (presencia de nuevos participantes, situación excepcional como la del concurso), producirá cambios en todos los integrantes, que a su vez cogenerarán dicha metamorfosis.

Otra observación realizada tiene que ver con la preparación del material para la reformulación del proyecto de tesis. Se realizó durante un día en un salón de una escuela secundaria. La estudiante tenía la idea de que la educación es muy restrictiva, sobre todo por lo que corresponde al tema de la sexualidad; su hipótesis de inicio se refiere a la represión sexual que sufren los jóvenes. Durante la observación ella se percató de la libertad con la que los jóvenes se relacionan entre sí, de la alegría, incluso euforia en el trato entre ellos, de la lucha de poder que existe en la escuela entre los alumnos y los maestros, de que la mayoría de los maestros observados no es tan represiva como ella se lo imaginaba, como ella los recordaba de sus tiempos de estudiante.

La importancia de una observación fenomenológica de esta naturaleza radica en que le permite a la estudiante identificar aquellos elementos que tienen un comportamiento distinto del considerado originalmente en el diseño de la tesis, lo que se espera afecte de manera considerable en una reformulación de su planteamiento inicial, menos maniquea, más dinámica y que logre comprender a los sujetos como aquéllos en conformación permanente de su propio campo, en especial a los estudiantes, quienes por lo general son vistos como actores pasivos en sus procesos de vida. Esta estudiante comienza a reconsiderar su percepción, ampliamente compartida, de que los jóvenes son víctimas pasivas de un sistema autoritario y empieza a considerar otros posibles escenarios al señalar: "Me sigo preguntando si es normal ver esa actitud de euforia completamente desatada en los chicos, o si no será más bien la expresión del sentimiento de libertad que les provoca estar fuera de sus hogares".

## CONCLUSIÓN

El trabajo realizado con estos grupos ha permitido que los alumnos a partir de la ejercitación de la observación fenomenológica de los diferentes campos donde ellos se mueven tomen conciencia de las condiciones estructurantes y estructuradas de las cuales forman parte; asimismo, ha sido posible que de manera muy práctica y concreta logren comprender cómo los integrantes del campo son del mismo campo y no están en él como sujetos ajenos que en una sumatoria se adhieren a un campo preproducido. Ellos pueden darse cuenta directamente de cómo los procesos de vida que viven en cada uno de los espacios en que se mueven los condicionan, pero ellos mismos también de manera activa los conforman. Vivir esto sin ambages les da otra posición frente a los diferentes espacios de vida. Ellos asumen su libertad y su responsabilidad y se pueden colocar en el lugar del productor de discurso en una postura más hereje (*cf.* Kolakowski, 1990) que sometidos acriticamente a discursos dominantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, Peter L. y Thomas Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre (1988), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- DEVEREUX, George (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- 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 en la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- KAUFMANN, Pierre (1996), *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis: el aporte freudiano*, Buenos Aires, Paidós.
- KOLAKOWSKI, Leszek (1990), *Horror metaphisicus*, Madrid, Tecnos.

- HOEZEN-Polack, Benjamin (2003), "Lacan y el Otro", en revista digital *Antroposmoderno*, disponible en <[http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=262](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=262)>
- ROBINE, Jean Marie (2002), *Contacto y relación en psicoterapia: reflexiones sobre terapia Gestalt*, Santiago, Cuatro Vientos.
- SICHERA, Antonio (2002), "Una comparación con Gadamer: para una epistemología hermenéutica de la Gestalt", en Margherita Spagnuolo Lobb, *Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica*, Barcelona, Gedisa.
- YONTEF, Gary (1997), *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*, Santiago, Cuatro Vientos.