



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El enfoque de la Pedagogía Gestalt como herramienta heurística y hermenéutica en los procesos formativos

Mar Velasco, Dra. Patricia

Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM
pmarvelasco@gmail.com

El laboratorio de Pedagogía Gestalt. Conceptos y experiencias de estudiantes y docentes

Dra. Patricia Mar Velasco

IISUE-UNAM
pmarvelasco@gmail.com

La titulación por tesis en la licenciatura: ubicación, y relevancia formativa

Dra. Cristina Median Vences

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
crisunammx@gmail.com

La autoevaluación como estrategia pedagógica de enseñanza-aprendizaje a la luz de los postulados de la Teoría Gestalt

Dr. Rodrigo Castillo Aguilar

Secretaría de Educación Pública
escatutrafa@yahoo.com



Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores).

Resumen general del simposio

Después de más de 15 años de experiencia en el trabajo con la pedagogía Gestalt en el IISUE (investigando) y en el Posgrado de Pedagogía (formando pedagogos) se pueden considerar validadas las vertientes teórica-metodológica tanto en la intervención pedagógica como en la investigación. Más de mil pedagogos y profesores se han formado en los seminarios y talleres donde han adquirido no solo conocimientos sino herramientas para el trabajo en su día a día, también impulso para iniciar cambios en su cotidianidad escolar. Con relación a la investigación, desde la investigación “fundante” en México en una escuela primaria del Distrito Federal, se han escrito artículos y capítulos de libro además de una serie de tesis de posgrado bajo este enfoque.

Es común escuchar entre las personas ¿y qué es esto de Gestalt? El origen de este enfoque científico y la palabra, son alemanas esta dichosa palabra no se puede traducir pues es plurívoca y esa es la razón por la que se usa el término alemán en todos los idiomas. Se refiere en general a: forma, figura, configuración, tipo, aspecto físico, complexión, estatura, personaje.

El enfoque surge como psicología, de esta disciplina se deriva un enfoque psicoterapéutico y de este la Pedagogía Gestalt. El enfoque Gestalt en la ciencia tuvo siempre una vocación crítica. Cuestionó las formas de hacer psicología del conductismo y del experimentalismo y puso mucho énfasis a la mirada generando una psicología de la percepción visual. La psicoterapia se constituye como una disciplina crítica integradora asume conceptos y tradiciones teóricas desde el campo de las ciencias que criticaban el estado de las cosas en el mundo hacia el 2º Tercio del siglo pasado, y de él deriva la Pedagogía Gestalt basada en las enseñanzas multidisciplinarias de los predecesores, fundamentalmente las enseñanzas de la fenomenología y pensamiento crítico.

Palabras clave: *Pedagogía Gestalt, laboratorio Gestalt, evaluación, titulación.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Dra. Patricia Mar Velasco

Maestra de primaria, Licenciada en Sociología, Dra. En Historia Social, Terapeuta Gestalt. Investigadora del IISUE. Introduzco a México el enfoque Pedagógico Gestalt en el 2005 y desde entonces trabajo en la difusión y formación con este enfoque. Mis líneas de investigación son: derechos humanos, derechos de jóvenes y niñas/os, género, formación docente y pedagógica, educación básica.

Nombre Participante 1: Dr. Rodrigo Castillo Aguilar

Antropólogo Social, Maestro y Doctor en Pedagogía por la UNAM. Co-fundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación Social: Elefantli donde labora hasta la fecha. Docente en diversos niveles educativos, desde secundaria hasta posgrado; donde también ha impartido cursos de formación docente con una perspectiva crítica y humanista. Sus ejes de investigación son: Formación Docente, Género y educación, Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Pedagogía Gestalt y Crítica.

Nombre Participante 2: Dra. Cristina Medina Vences

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, especialidades en Desarrollo Humano y en Enfoque Gestalt por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. Le apasiona la Pedagogía Gestalt la cual busca aplicar en todas sus actividades. Es integrante de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, monitorea en la CUAIEED durante las convocatorias de ingreso a la UNAM y profesora de asignatura en la FCPyS. Le interesa la formación integral, principalmente de los maestros, para que con ella reconozcan, irradien y disfruten su labor.

Textos del simposio

El laboratorio de Pedagogía Gestalt. Conceptos y experiencias de estudiantes y docentes

Patricia Mar Velasco

Resumen

Esta investigación parte del supuesto de que existe otra manera de estar en clase y esa otra manera puede, y es necesario, que sea aprendida. Una ruptura con la vieja mirada y modos de estar en el salón de clases requiere una nueva simbolización del aula, ser nombrada y comprendida de otra manera. Por ello propongo nombrar al aula **laboratorio de Pedagogía Gestalt** y así dar cuenta del dispositivo de trabajo integral en el aula. El respecto seguro se preguntarán, ¿por qué laboratorio y por qué Gestalt? pues porque un laboratorio es un lugar privilegiado para la experimentación y la creatividad en libertad bajo reglas de trabajo; Gestalt, porque es el enfoque que guía el trabajo y proporciona el entramado teórico para estar en el aula. Las condiciones de trabajo del laboratorio, son a la vez, esenciales en la acción pedagógica con la Pedagogía Gestalt (PG en adelante).

En esta ponencia se presentan los primeros resultados de una investigación comprensiva fenomenológica en la cual se parte de la experiencia de los sujetos. Se pretende comprender la esencia del objeto de estudio y la pregunta de investigación, donde el objeto de investigación es: “El laboratorio de pedagogía Gestalt como espacio de aprendizaje de un nuevo modo de estar en el aula” y la pregunta de investigación: ¿es posible aprender nuevas formas de estar en el aula y que ese aprendizaje sea sostenible?. Para esta investigación se están entrevistando a personas (maestros y estudiantes) que participaron en seminarios, cursos y talleres de Pedagogía Gestalt desde el 2006 hasta la fecha. En esta presentación estamos apenas presentando. Los primeros resultados de esta investigación tienen aún un carácter descriptivo, sin embargo ya nos prefiguran los resultados en el sentido de que es posible pensar en el aprendizaje sostenible de una manera integral, es decir mirando a los sujetos del acto educativo como totalidad y no exclusivamente como homo sapiens y que esto deriva en una mejor calidad de vida al interior del aula.

Palabras clave: laboratorio, Pedagogía-Gestalt, Triángulo-Pedagógico, contacto.

Introducción

En esta presentación se abordará la conceptualización del aula como un espacio vivo y por ello se propone utilizar la connotación laboratorio. Parto desde una reflexión sobre la formación inicial de maestros y es que en un abordaje educativo convencional lo primero que se evalúa en los futuros maestros, los practicantes, es el control de grupo. Lo que normalmente se considera como silencio y orden, y donde orden es estar sentado haciendo las labores indicadas por el docente y sin comunicarse con los demás, para no hacer ruido ni desorden.

Si observamos reflexivamente este espacio, encontramos que esto es un espacio muerto, un espacio donde se cercena la posibilidad de desarrollo de la inteligencia, creatividad y también la necesidad de movimiento, de comunicación y de trabajo conjunto. En estas circunstancias, lo que aparece en el lugar de la espada de Damocles sobre la cabeza del profesor, es la enorme cantidad de contenido propuesto en los planes de estudio y el corto tiempo dedicado para cubrir esa exigencia. Esto, junto con la exigencia de control de grupo, hace que los docentes prescindan de cualquier intento de innovación pues consideran que solo produce caos, resultados inciertos, llamadas de atención y mala fama.

Es conocido que la educación en general no ha podido ser reformada y que la mayoría de los intentos han terminado en intentos mal logrados, luego sustituidos por otros intentos. Los cambios sostenidos existentes se han llevado a cabo en algunas pocas escuelas fuera del ámbito oficial, donde por interés e iniciativa de algunos cuantos se prueba otra manera de enseñar y aprender, otra manera de estar en el salón de clases.

Antecedentes de la PG en México

Contaré una historia, casi al concluir mi año sabático en Viena, Austria, estaba pertrechándome de libros para mi regreso a México cuando descubrí un libro: Pedagogía Gestalt. Yo me sorprendí pues conocía la existencia de la psicología Gestalt y me había formado como terapeuta Gestalt pero ¿Pedagogía Gestalt? Eso me era totalmente desconocido, me llevé el libro a casa y después de revisarlo pude haber gritado Eureka! Pues eso era lo que yo había andado buscando. Me hice de más libros sobre el tema y regresé a México. Tiempo después me animé y propuse impartir en el Posgrado de Pedagogía un seminario con ese título. No fue fácil (tema desconocido) pero finalmente aceptaron y después de más de 15 años de experiencia en el trabajo con la pedagogía Gestalt en el IISUE (investigando) y en el Posgrado de Pedagogía (formando pedagogos) considero que se pueden considerar validadas las vertientes teórica-metodológica tanto en la intervención pedagógica como en la investigación. Más de mil pedagogos y profesores se han formado en los seminarios y talleres donde han adquirido no solo conocimientos sino herramientas para el trabajo en su día a día, así como impulsos para iniciar cambios en su cotidianidad escolar. Con relación a la investigación, desde la investigación “fundante” en México sobre el tema, en una escuela primaria del Distrito Federal, se han escrito artículos y capítulos de libro además de una serie de tesis de posgrado bajo este enfoque.

Debo reconocer que en los seminarios trabajaba de acuerdo con el enfoque teórico (no quería “predicar vino y beber agua”) pero al mismo tiempo lo hacía de manera “natural” casi intuitiva. Al paso del tiempo, observando como cada estudiante se apropiaba de la pedagogía Gestalt y era cada uno un pedagogo gestáltico a su manera, me percaté de lo importante del proceso y fui observando cada vez más cuidadosamente como algunos se acercaban desde una arista y otros desde otra, justo desde esa perspectiva en la cual los temas y perspectivas les hacían sentido, es decir, desde sus propias necesidades, desde su propia historia, desde su propio andamiaje. Lo cierto es que cada quien lo “integraba” de diferente manera a su mundo teórico pero también a su mundo de vida y a su vida profesional.

Todo ello y la creciente necesidad de hacer del salón de clases un espacio de comunicación, experimentación, creatividad, respeto y solidaridad, (tal y como se trabaja con la PG) me llevaron a considerar la necesidad de conceptualizar el salón de clases desde una perspectiva que lo sacara de la imagen clásica del salón de clases vinculado con orden y silencio, nombrar ese espacio de un modo que diera sentido a lo que ahí acontecía. De ahí la denominación *Laboratorio de Pedagogía Gestalt*.

Permítaseme antes de continuar, un excursio para aclarar por qué hablo de la creciente necesidad de comunicación (contacto con el otro) a la luz de las tendencias hacia una cada vez más evidente sociedad narcisista. Parto del actual reconocimiento y énfasis en los procesos de aprendizaje. En la actualidad se les considera como lo fundamental en el salón de clases, reconocimiento que ha llevado a significar, de manera errónea, que el rol docente no es importante, el deslizamiento del foco del docente al alumno ha tenido consecuencias nocivas en la valoración de la vida escolar generando conflictos innecesarios en la relación entre el mundo infantil y juvenil con el adulto. En la vida escolar debe haber un equilibrio entre todos los elementos constitutivos del campo en cuestión. De ahí la necesidad de que todos reciban atención, escucha y reconocimiento sin escatimar. Volviendo al narcisismo, en esa tradición enmarco la actual (por demás falsa) preeminencia del alumno en el salón de clases, sin embargo, y paradójicamente, los maestros no siempre tienen tan claro lo que eso significa. Hay un acuerdo generalizado, sobre todo entre clínicos, en el hecho de encontrarnos frente al desarrollo de una sociedad narcisista que significaría finalmente una sociedad donde los sujetos solo se miran a sí mismos lo que produce una dificultad enorme, una casi imposibilidad de vincularse con el otro, y a lo sumo lograrlo con el núcleo más íntimo, el hogar, donde el lugar más importante lo ocupan los hijos, como representantes del mí misma/mismo. Sin embargo, lo que se observa (la imposibilidad de reconocer al otro) no necesariamente significa que estemos frente a personalidades fuertes. El narcisismo no responde a la idea de que los sujetos sean fuertes o tengan una clara identidad, sino a sujetos in-capaces de hacer contacto con el otro porque su mirada está puesta en sí mismo. El profesor entonces estaría frente a la demanda de apoyar el aprendizaje de sus alumnos (quienes no abandonan su status de *su majestad el bebé*) pero con la dificultad de que a los alumnos no les interesa escuchar a sus maestros. Prueba de ello es que durante esta pandemia el profesor se encontró con esa terrible escena temida cuando se enfrentaba a una pantalla llena de ventanas vacías. ¿Con quién hablo? se preguntaban a menudo con desesperación. Del otro lado, si no había silencio, se encontraba con una serie de razones que muchas veces eran puestas en duda por las/os docentes y consideraban que en realidad se trataba de pretextos, *mi internet está fallando, mi hermana/o, mi mamá/papá o mamá y papá están trabajando y se ralentiza mi internet, no quiero que vean mi casa, etc.* Pretextos o exasperantes realidades, el hecho es que no ha sido una situación fácil para el maestro. Sin embargo, a pesar de que esto fue una realidad cotidiana en nuestro país y en muchos otros lugares del mundo, lo cierto es que el contacto con los alumnos apenas ha funcionado y la frustración docente ha sido muy alta. Más allá de esa circunstancia generada por el trabajo en línea, habría que agregar que con frecuencia la situación no era muy diferente en el trabajo presencial pues una cosa es llegar a clases e impartir la materia y otra, hacer contacto real con los alumnos, es decir, la presencialidad no garantiza

contacto. Luego entonces la escuela se enfrenta con una serie de paradojas que han hecho de la vida diaria con frecuencia un lugar de desgaste emocional docente y frustración para las alumnas/os.

La idea de hacer del salón de clases un laboratorio de experimentación pedagógica está obedeciendo a la necesidad de atender las crecientes contradicciones escolares y reaprender que el salón de clases puede ser un lugar de desarrollo humano, donde cada quien tenga la oportunidad de mirar lo mejor de sí mismo y también tenga la oportunidad de experimentar aspectos negativos sin que ello signifique inmediatamente sanción o exclusión, sino la oportunidad de comprender la vida en sociedad. Esto por cuanto al narcisismo y la preeminencia de alumnos y aprendizaje en el aula. Más allá de eso, lo más importante es experimentar que el saber y el aprender no tiene que ser algo que implique pesar sino que puede ser algo placentero lo cual es posible si se realiza en un entorno favorable no sólo al desarrollo humano sino al conocimiento.

Qué es el enfoque Gestalt

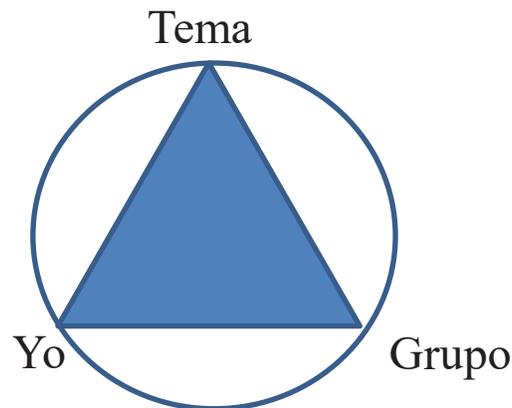
Para comprender un enfoque desconocido hasta ahora, presento brevemente la genealogía del enfoque Gestalt. Es común escuchar entre las personas ¿y qué es esto de Gestalt? El origen de este enfoque científico y la palabra, son alemanas esta dichosa palabra no se puede traducir pues es plurívoca y esa es la razón por la que se usa el término alemán en todos los idiomas. La palabra se refiere en general a: forma, figura, configuración, tipo, aspecto físico, complejidad.

El enfoque surge en el campo de la psicología, de esta disciplina se deriva un enfoque psicoterapéutico y de este, la Pedagogía Gestalt. Así podemos hablar de tres campos diferenciados en donde este enfoque echa raíces. El enfoque Gestalt en la ciencia tuvo siempre una vocación crítica. Cuestionó las formas de hacer psicología del conductismo y del experimentalismo y puso mucho énfasis en la mirada generando de inicio aunque no exclusivamente, una psicología de la percepción visual, la memoria, la atención y el aprendizaje. La psicoterapia se constituye como una disciplina crítica integradora que asume conceptos y tradiciones teóricas desde el campo de las ciencias críticas al estado de las cosas en el mundo en el segundo tercio del siglo pasado, dando lugar posteriormente a la Pedagogía Gestalt basada en las enseñanzas multidisciplinares de los predecesores, fundamentalmente las enseñanzas de la fenomenología y pensamiento crítico, incluido el psicoanálisis y pedagogías alternativas.

Para efectos del tema que me ocupa, el aula como laboratorio pedagógico, me basaré en el triángulo pedagógico de la Gestalt que a su vez se deriva del concepto Interacción Centrada en el Tema, ICT, también presentaré los resultados globales de las entrevistas y su vinculación con algunos de los principios del funcionamiento de una aula convertida en laboratorio de Pedagogía Gestalt.

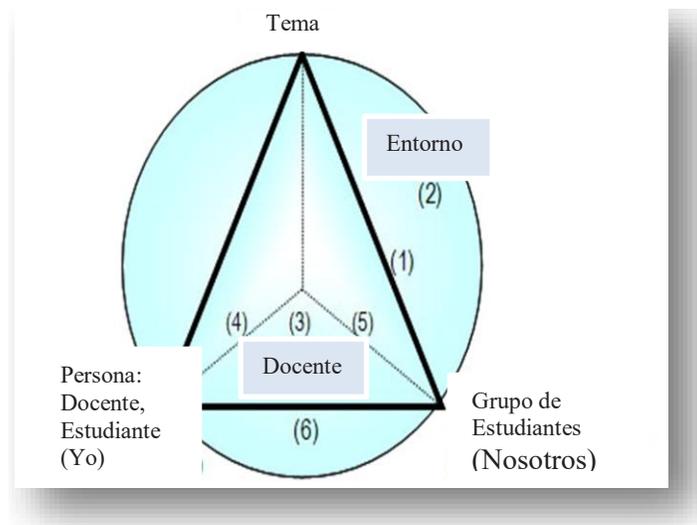
.....

1. Interacción Centrada en el Tema (ICT), hacia el aula gestáltica



El aula es considerada como escenario vivo producido por el grupo e individualidades, Ruth Cohn plantea que en la base de la pirámide están por un lado el grupo, el maestro incluido lo que coincide con el planteamiento de la teoría del campo de Lewin que dice que el campo son todos los hechos coexistentes en un momento dado, es decir, alumnos y maestros. Cuando hablamos de individualidades significa que estamos pensando en los sujetos en su individualidad, su singularidad. Este planteamiento nos lleva al humanismo pues la base del trabajo son los sujetos del acto educativo es decir, las personas son la base de todas las acciones, por eso el lugar que ocupan en la base de la pirámide. Por otro lado, el tema es aquello que une, que amalgama al grupo, el tema concita. Hasta este punto tenemos una simple estructura, Al laboratorio gestáltico lo constituyen los individuos, el grupo y el tema.

A esa estructura le hace falta dinámica y la dinámica moviliza los tres elementos bajo la guía de la/el maestra/o. Aquí aparece la función docente lo que se expresa en el punto que da profundidad al triángulo, es la función docente que moviliza los diferentes elementos del campo para el logro del aprendizaje, esa función consiste en lograr que ni individuos, ni el grupo ni el tema sean descuidados, pero que tampoco alguno domine sobre el resto. El docente tiene las cuerdas del proceso y su función es mantener el equilibrio del triángulo. Muchos dirán pero no puedo atender a tantas individualidades a la vez. Sin embargo, la experiencia demuestra que nunca se trata de todos los individuos al mismo tiempo.



La narración de esta maestra puede ejemplificar a qué nos referimos cuando hablamos de la función docente en el equilibrio entre individualidades, grupo y tema:

“Pienso que con los jóvenes en preparatoria es más importante escucharlos y dejar que se expresen, también trabajar con dinámicas para que ellos estén en contacto con sus compañeros. Tengo el ejemplo de un grupo muy molesto, lo que hice fue hablar con los más latosos, preguntarles, escucharlos después de un rato de estar hablando, ellos me narraron las dificultades con otros profesores que solo los regañaban y castigaban pero nunca hablaban con ellos. El grupo cambió después de la plática y fueron a partir de entonces muy participativos” EeMa27/2006/2010

El caso anterior es paradigmático, por alguna razón un grupo de alumnos “se portan mal” y los docentes reprenden, castigan, excluyen, el diálogo basado en una relación jerárquica no es diálogo, es imposición. En el caso de esta maestra, ella se coloca en primera instancia en un mismo nivel, que es el nivel humano. Esa colocación no lo hace contemporizando sino asumiendo su función. En un diálogo verdadero lo primero que se ofrece es la escucha. A partir de ello se habla “con otro” y no se habla “sobre alguien o algo”. Esta comunicación permite el encuentro de dos sujetos en las mismas condiciones, el “trato de humano y no de alumna” como señaló en una ocasión una alumna de la Facultad de Ciencias Políticas, descrito por otra entrevistada. Cuando se parte del reconocimiento de la dignidad del otro, los muros se derriban y la escucha se hace presente del otro lado de la línea. Entonces no se superpone el currículum, la normatividad ni ninguna otra entelequia. Las/os alumnas/os encuentra su digno lugar y los procesos fluyen. Este proceso aquí descrito lo denominamos **contacto** y es el concepto operativo de esta compleja acción docente que exige una capacitación especializada puesta en acción por el enfoque Gestalt.

La/el docente tiene por lo tanto una función bivalente en el aula/laboratorio gestáltico como sujeto es parte de la base de la pirámide y como docente tiene que tener el control de los hilos del proceso pues de ella o él depende

que el triángulo mantenga en equilibrio. La presencia de la/el docente hace que el triángulo bidimensional, adquiera profundidad y se convierta en un cuerpo, en una figura tridimensional.

Pero el triángulo pedagógico también estructura y da sentido “permite” a la docente permitirse estar con sus alumnas/os en otra dimensión, justo la dimensión humana.

“el triángulo pedagógico si me ha dado la posibilidad de pensar en actividades para trabajar con los alumnos, (...) de ubicar el todo en el aula Y lo he hecho sin miedo pues, quizás antes yo tenía miedo porque eso de hablar de cosas personales con ellos... (me preguntaba) ¿cómo le hago con esto que no saben? entonces digo tengo que hacer contacto con los alumnos ... el triángulo pedagógico en lo personal me permitió consolidar una parte de mi identidad” EeMa01/2019/2020.

La tradición educativa indica, limita. Nada personal, la vida en la escuela está escindida. El vínculo, lo emocional, el contacto, son temas tabú justamente en las nuevas circunstancias. Escuchar y comprender que eso no solo no está mal sino que es deseable, libera al docente y produce seguridad en sí mismo, produce otra identidad, una más sintónica con las necesidades elementales del ser humano de contacto y comunicación.

2. Educación confluyente. En el aula son igualmente importantes la emoción y la cognición. De hecho este fue el punto de partida de lo que sería la Pedagogía Gestalt. Propuesto por George Brown en California y hasta la fecha tema de reflexión aunque ahora con un poco más de “derecho de piso” las emociones aún batallan por su reconocimiento. Hablando de la experiencia de las clases en línea como participante, dice una estudiante del posgrado

“El seminario me ha permitido conocer y convivir virtualmente con otras personas, comprender otras miradas desde donde se aborda el estudio de lo educativo, desde una perspectiva más humana, reafirmando la importancia que revisten las emociones en los procesos formativos”. EeMa09/2020/2021.

En el espacio gestáltico, a pesar de la virtualidad esta participante señala percatarse del aspecto humano y por lo tanto emocional que implica el acto educativo. Agrega:

“En lo personal, algo que me ha resonado mucho de este seminario, es el énfasis puesto en el cuidado de la persona, en la prioridad que debemos de tener de nuestro amor y cuidado propio, pensar en los cambios y las acciones que vienen desde dentro hacia fuera; finalmente la forma en que interactuamos socialmente es una proyección de nuestro interior. Todo lo anterior, me ha hecho reafirmar la idea de poner atención en mis emociones, conocerlas, sanarlas y cuidarlas; identificar mis prioridades y ponerme en el centro de mis atenciones, ya que primero debo estar bien yo para generar bienestar con los que me rodean y así poder desarrollar procesos formativos un poco más personalizados, más humanos que me permitan no solo priorizar lo académico sino también poder compartir el cuidado de la persona de uno mismo como un ser integral” EeMa09/2020/2021.

3. El emergente tiene prioridad. Donde emergente es todo lo que se sale de la planeación. Y es lo que tiene que ver con las necesidades individuales y grupales. Por ejemplo es absurdo pretender trabajar un tema que exige concentración si los estudiantes están cansados, preocupados por un examen en la siguiente hora o existe algún problema en el aula, en la escuela o en la misma comunidad. El emergente puede ser un tema no fácil de tratar, Una profesora del bachillerato expresaba:

“cómo le hago con esto que no saben entonces digo tengo que hacer contacto con los alumnos a ver si necesito trabajar con el emergente y también hasta yo a veces me doy la oportunidad de expresarme sobre todo en el trabajo en línea cuando los veo y digo oigan yo también me siento sola también me siento cansada entonces el triángulo pedagógico me ha orientado un montón” EeMa01/2019/2020.

Ser docente va más allá de enseñar una materia, por eso decimos la profesionalización docente implica formación disciplinar, formación didáctica y formación emocional por la simple razón de que somos el primer instrumento de nuestro trabajo. Ahora veamos el caso de otra profesora del bachillerato:

“En un grupo un chico hizo algo indebido y sus compañeros empezaron a decir sáquelo maestra! Y el mismo dijo sí, sáqueme. Yo les contesté no, de este grupo nadie sale. Se calmó porque entendió que hiciera lo que hiciera no lo iba a sacar. Es que ellos están muy acostumbrados a que sí hacen algo mal los regañan, los sacan o los llevan a la dirección. Yo le expliqué no te llevo a la dirección porque te van a suspender y te vas a perder de todo, tu aprendizaje, la compañía de tus compañeros y te va a afectar a ti y vas a afectar a tu familia. Su comportamiento cambió, fue más cordial” EeMa27/2006/20010

Tratar el emergente, sea de la naturaleza que sea se vive como una pérdida de tiempo en un aula convencional, en el laboratorio gestáltico es una oportunidad para acercarte al otro, decirle me importas, deseo que estés bien y que te vaya bien.

4 El cuerpo. Un elemento junto con la confluencia y el triángulo gestáltico tiene que ver con el espacio de la educación ese espacio es el cuerpo. Eso da raíz al espacio, la razón, procesos y discursos. El concepto que se trata es el de un espacio somatomotor. Entender que el cuerpo es movimiento o no existiría nos hace cambiar la manera de ver lo educativo. Una participante en los seminarios que también es profesora narra una situación en una clase:

- a. “En las clases piloto que estoy haciendo pasó algo padre, al final dos profesoras dijeron que se daban cuenta de su cuerpo, de sus emociones y el deseo de no hacer nada. Eso que había buscado hace más de diez años, emergió. Claro que el triunfo es de ellas, pero el motor de esa figura fue la clase que compartí con ellas, de eso me doy cuenta: por fin en mis clases no hacemos nada, como siempre lo he deseado, mis clases no son difíciles, tampoco son para iniciados pero todos respiran, bailan, hacen música y se viven como un cuerpo integrado, es la segunda clase piloto y de inmediato pasaron cosas muy significativas,

lo concreto es que una de ellas dijo que localizó un problema en cabeza y cintura, que efectivamente ella había tenido un problema con sus ganglios y vías urinarias y que sintió consuelo en el ejercicio. Luego dijo que recordó a su papá que como era de Yucatán sacaba una silla para mirar a la gente que pasaba y que para ella eso era inexplicable, pero que ahora se lo explicaba” EeMa02/2015/2020-21

4. El contacto Es el concepto operativo y justamente esa es la base de la formación del pedagogo gestáltico. Contacto es el punto de encuentro de la persona con su ambiente físico, es decir con todo lo que sucede piel afuera. El contacto con otro exige previamente el contacto consigo mismo

“Entonces sigo, lo primero que descubrí es que empecé a usar en la vida cotidiana, principalmente en asuntos importantes el *cómo llego y cómo me voy*, a veces como una pregunta personal y a veces la abro al *grupo*. Para ilustrar contaré una anécdota tuve un *problema de comunicación* por decir lo políticamente correcto con alguien cercano, estaba tan, pero tan enojada que me temblaban las piernas y me sudaban las manos, fui a aclarar el supuesto mal entendido. El punto es que al bajar del taxi me di cuenta que mi primera reacción hubiera sido golpearlo de verdad (aclaro que no es mi costumbre golpear para arreglar algo por ello me puse alerta), entonces hice contacto con mi emoción antes de acercarme a él y me dije: -bueno esto va más allá del enojo, la frustración, la ira, etc. Entonces, cuando me encontré al tipo en cuestión, le dije: -antes de comenzar a hablar quiero que sepas cómo llego y desde dónde voy a hablar. Se disiparon mis ganas de golpearlo y también me funcionó para establecer la paz y que supiera que iba a hablar desde la ira y la sensación de haber sido profundamente herida, subrayo esto último porque creo que antes solo hubiera dicho: -me enojas, tú, tu conducta y todo tu ser me enoja, pero logré decir me siento herida, es decir pasé del tú me haces al yo me siento, una forma de hacerme responsable, es decir de responder, frente a lo que yo siento” EeMa02/2015/2020-21

Estos espacios formativos se han constituido en un laboratorio móvil (donde hay un pedagogo gestaltista, existe un laboratorio gestáltico) en el cual los participantes tienen la posibilidad de experimentarse y reflexionarse en un espacio de cuidado, respeto, confianza, solidaridad y sentido del humor para comprender que otro mundo escolar es posible y con su acción hacerlo posible.

La autoevaluación como estrategia pedagógica de enseñanza-aprendizaje a la luz de los postulados de la Teoría Gestalt

Dr. Rodrigo Castillo Aguilar

Existen diversos debates en torno a la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde revisiones conceptuales hasta análisis sobre los distintos tipos de evaluación, alcances y peculiaridades de cada uno de éstos. Las nuevas tendencias hablan de la evaluación como herramienta para la retroalimentación y revisión constante del proceso educativo, la labor docente, el desempeño de los estudiantes, etc. Se le enuncia como elemento primordial en la construcción del conocimiento y parte sustancial del desarrollo académico. Sin embargo, en las aulas la evaluación sigue regularmente utilizándose como herramienta para el control de l@s estudiantes, esquema de valoración y cuantificación del proceso de transmisión de un discurso hegemónico, utensilio para la clasificación y/o segmentarización. La mayoría de las veces deviene en una representación del poder concedido a l@s docentes como detentor@s únic@s del conocimiento, al tiempo que reduce el proceso educativo a un orden numérico, cuantificable y ajeno al reconocimiento del otro y su papel y agencia en el aprendizaje. Bajo esta lógica se enseña al estudiante a obtener una nota determinada, dejando de lado una formación que abone a la construcción de su responsabilidad y co-participación en el conocimiento y delegando exclusivamente en l@s docentes la obligación y compromiso por transmitir los conocimientos. En el presente ensayo se busca mostrar los alcances y resultados de una metodología de evaluación basada en los principales postulados de la Pedagogía Gestalt que atravesó el proceso de enseñanza-aprendizaje con 3 grupos de secundaria a lo largo de dos ciclos escolares con las asignaturas de Historia Universal y de México, respectivamente. La apuesta fue transversalizar la autoevaluación como estrategia pedagógica que mediase el trabajo en clase, la didáctica propuesta y la relación docente-estudiantes. Siendo uno de los objetivos principales de la intervención, el involucrar a l@s estudiantes en el trabajo en el aula, llevarles a contactar con su responsabilidad en el campo y permitirles recuperar su agencia en el proceso de aprender. La metodología de trabajo se acompañó del trabajo por proyectos, el portafolio de evidencias y algunas herramientas didácticas y de enseñanza que partían de recuperar al cuerpo y las emociones como elementos medulares del proceso; con lo que se dio, en todo momento, centralidad al hecho educativo como proceso de encuentro humano, reflexión, autonomía y co-responsabilidad. Como primeros resultados, se pudo registrar un incremento en el proceso de trabajo, compromiso y responsabilidad por parte de l@s estudiantes en el curso, la existencia del conflicto como oportunidad para enseñar/aprender y la importancia del reconocimiento de l@s otr@s como interlocutores válidos, para la construcción de espacios de diálogo e implicación de estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La evaluación tradicional como apuesta punitiva y de control

Bajo la perspectiva tradicional y positivista de la epistemología clásica, el proceso de construcción y transmisión del conocimiento emerge de la capacidad de los sujetos por asir los conceptos, categorías y nociones

que se encuentran presentes en la realidad. Dicha postura se manifiesta en las aulas a través de la reproducción de procesos de enseñanza, anclados a la memorización y repetición de discursos considerados como únicos válidos, sin que medie la mirada, análisis y/o cuestionamiento de quienes aprenden y/o enseñan. Tanto estudiantes como docentes aparecen como sujetos pasivos cuya única labor es garantizar el sostenimiento de una estructura predada e incuestionable. El hecho educativo se reduce a la repetición de patrones hegemónicos de enunciación de la realidad, donde el objetivo final del proceso resulta en el desarrollo de la capacidad de l@s estudiantes por memorizar lo que les es enseñado y la consolidación de l@s docentes como garantes de un proceso de aprendizaje eficiente, cuantificable y sin cuestionamientos.

Para el logro de tales fines, se recurre a herramientas didáctico-pedagógicas que dejen claro en todo momento la relación de poder y la importancia por cumplir con los estándares establecidos por las distintas autoridades. Es así como l@s docentes estructuran sus clases con base en programas pre-establecidos e incuestionables, preocupándose más por el llenado de formularios y documentos administrativos que validen el logro de los objetivos dados, en lugar de focalizar su atención en generar verdaderos espacios de reflexión, crítica y construcción de conocimiento. La prioridad deviene en el cumplimiento de estándares numéricos que satisfagan las exigencias de pruebas extranjeras homogenizadas de evaluación y sistematización de los conceptos, por encima de la construcción de alternativas de enseñanza-aprendizaje acordes a la realidad contextual. Frente a este escenario, que viene acompañado de la exigencia de autoridades educativas por garantizar a toda costa la aprobación numérica de la mayoría de l@s estudiantes; l@s docentes hacen del proceso de evaluación una herramienta para el control que se basa en la clasificación y sistematización de la capacidad demostrada por memorizar los conceptos y categorías transmitidos. Es ahí donde la mirada conductista toma relevancia en las estrategias de cualificación y valoración de lo enseñado.

Las formas tradicionales de evaluación, con un enfoque más sumativo, están muy relacionadas con las teorías conductistas del aprendizaje, es decir, en este tipo de evaluación sólo interesan los estados inicial y final. El estado inicial comprende aquello que se enseña, los contenidos ofrecidos por el profesor, que corresponderían a los estímulos; y el estado final correspondería a los resultados de la evaluación o las respuestas a los estímulos (Córdoba, 2006: 7).

En la lógica tradicional de la educación institucional, la evaluación se desdibuja como estrategia que acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, para volverse utensilio de control, segmentarización y hasta estigmatización de las diversas formas de aprender y enseñar por parte de estudiantes y docentes. Perspectiva que prioriza las calificaciones en tanto valoración cuantitativa de las habilidades y capacidades para memorizar y repetir sin cuestionamiento los discursos hegemónicos heredados en torno al conocimiento y la realidad inmediata. Es la apuesta por un proceso educativo reduccionista y al servicio de los principales intereses del sistema económico capitalista, donde la preocupación principal es la formación de sujetos pasivos, que repiten indicaciones sin cuestionar, analizar ni reflexionar en las implicaciones de sus acciones; el

triunfo indudable de la “educación bancaria” (Freire, 1976) con toda lo que ésta implica para el mantenimiento de un orden desigual, acrítico y enajenante.

La evaluación como una estrategia pedagógica formativa y su entrecruce con los postulados de la Teoría Gestalt

Existen otras vertientes pedagógicas que proponen recuperar al proceso de evaluación como estrategia que acompañe al hecho educativo en toda su complejidad. Estas perspectivas surgen del entrecruce de las posturas críticas y constructivistas que recuperan miradas dialécticas y complejas donde se rebasan las nociones binarias del proceso de construcción del conocimiento, que supeditaban el hecho a la participación exclusiva y aparentemente descontextualizada de dos actores: el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Para las nuevas epistemologías (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2007; Merleau-Ponty, 1975; entre otr@s) ambos actores no son los únicos partícipes de la construcción de conocimiento, puesto que intervienen los contextos culturales, históricos, políticos y sociales en que se da su relación. Incluso van más allá al rescatar el papel del cuerpo, las emociones, tradiciones, subjetividades y perspectivas de enunciación de la realidad como aspectos que también juegan en el hecho educativo y epistemológico. Frente al avasallamiento de la educación tradicional e institucional como herramienta de reproducción incuestionable y acrítica de los discursos hegemónicos de enunciación y habitación de y en la realidad; la mirada compleja, crítica y humanista, apuesta por generar otras formas de educar y aprender, donde la atención se deslocaliza de un lugar de poder, para ceder paso a la edificación de la autonomía y responsabilidad. El proceso de construcción y transmisión del conocimiento deja de ser exclusivo de un orden sistémico determinado que delega el poder en ciertas figuras de autoridad a quienes les ha establecido roles de comportamiento y acción acotado y prácticamente inamovible; para volverse un acontecimiento en que se involucran y hacen co-responsables estudiantes, docentes, contextos, historias, narrativas heredadas, emociones y demás elementos del campo presente.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. (Mc. Laren, 1984: 265)

La apuesta radica en dejar de pensar al hecho educativo como un sistema acabado y determinado, cuya función principal es la de reproducir estructuras, discursos y categorías de enunciación de la realidad como únicas válidas. Recuperar la agencia y subjetividad de cada un@ de l@s involucrad@s en el proceso de construcción del conocimiento, en tanto organismos-ambiente que forman parte del hecho mismo de conocer. Comprender el papel activo de quienes enseñan y aprenden, así como su co-responsabilidad en el proceso.

Para este nuevo escenario, el hecho educativo está enmarcado por el encuentro y contacto con sí, los otros y el entorno, acontecimientos que convocan a mirarse y hacerse responsables ante el llamado de la realidad en tanto campo presente.

La realidad aquí no se define como un origen metafísico ni siquiera histórico, sino más bien como una organización interesada de las líneas de efectos concretos. La realidad no está “fuera” de todo aparato, meramente representada en los discursos que la integran. Esta diferencia asumida entre el discurso y la realidad da pie al problema epistemológico. Pero si la realidad siempre se articula a través de nuestra propia fabricación de la misma, no se puede definir la especificidad (la diferencia) de cualquier práctica o coyuntura separada de su continua articulación con la historia de nuestras construcciones. La realidad es siempre una construcción de y resultado de las complejas interacciones e interdeterminaciones entre efectos coyunturales específicos. La realidad en cualquier forma –como asunto, como historia o como experiencia- no es un referente privilegiado, sino la continua producción o articulación de aparatos (Grossber, 1989: 143 en McLaren, 1997: 228-229).

La mirada compleja invita a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otros sitios donde se recuperen aspectos, metodologías, herramientas y dinámicas históricamente negadas y repudiadas por la educación tradicional. Hacer del cuerpo, las emociones, el diálogo intergeneracional, la delegación de responsabilidad, el trabajo en equipo y por proyectos; las herramientas pedagógicas que acompañen la formación cotidiana en el aula y permitan desmarcar al hecho educativo de la cuantificación, clasificación, segmentarización y estigmatización en que se la ha puesto.

La evaluación, bajo este nuevo panorama emerge como estrategia transversal que acompaña y complementa en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación entendida de esta manera debe cumplir, según lo afirma Salinas (2001 en Córdoba, 2006: 5), con la función pedagógica de acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entendida con carácter formativo, busca determinar el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes para autogestionar su proceso de formación (Álvarez de Zayas, 2002 en Córdoba, 2006: 5)

Según lo esbozado por Córdoba (2006), para que el proceso de evaluación cumpla una labor formativa y logre trascender lo instrumental y técnico, resulta importante se rija por cuatro principios que le permitirán tener coherencia y un carácter sistémico específico. Recuperando los planteamientos hechos por Salinas (2004 en Córdoba, 2006: 6) menciona las principales características de cada uno de éstos principios:

Integralidad: La evaluación no es un proceso aislado, es parte esencial del proceso educativo, por tanto, debe existir coherencia con los otros componentes curriculares que intervienen en el acto educativo.

Continuidad: La evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo. Exige un control y reorientación permanente del proceso y no se puede estimular u orientar el desarrollo de quienes participan si no se conoce el estado en el que se encuentran.

Diferencialidad: Este principio reitera la necesidad de emplear diferentes fines o propósitos evaluativos, es decir, debe estar presente desde el inicio hasta el final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario el empleo de diferentes medios e instrumentos para la obtención de las evidencias, de ahí que la evaluación no se efectúa con base en resultados de una sola prueba, se hace necesaria la utilización e integración de las distintas evidencias para formular un juicio de valor.

Educabilidad: Este principio busca que la evaluación de los aprendizajes promueva la formación del ser humano, al igual que el resto de los componentes del proceso educativo. También que le permita a quien imparte la formación, tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza

Es importante destacar la pertinencia de estos principios para la comprensión del proceso de evaluación como un elemento que acompaña la enseñanza y el aprendizaje cotidiano. Sin embargo, resulta necesario tomar distancia de algunos de las perspectivas que acompañan este planteamiento. El principal aspecto del cual habré de despegarme es la idea de centralizar la responsabilidad del proceso evaluativo en l@s docentes. Cabe mencionar que para la perspectiva gestáltica el aula es un campo y por lo tanto tod@s quienes son de éste, lo conforman y tienen implicación en su existencia; de ahí que la responsabilidad sea compartida y acorde al rol y lugar que se ocupa en dicho campo presente. Es así como la evaluación de lo aprendido y enseñado no recae exclusivamente en l@s docentes, pues sucede en la relación de tod@s l@s organismos que de éste forman parte. Al respecto es importante dilucidar las características de algunas de las nociones planteadas y sus alcances para los fines de análisis que se proponen.

La noción de campo y su implicación en el proceso educativo

Para la teoría Gestalt, la noción de campo es fundamental en la explicación sobre los diversos elementos que constituyen la acción de conocer; pues aparece como una categoría que permite mirarnos constructor@s y constructos de la realidad de la cual formamos parte. Al ser una perspectiva totalizadora rompe con muchos de los planteamientos dibujados por la epistemología clásica y permite recuperar la agencia y responsabilidad de l@s organismos-ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Campo es: una totalidad de fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (Yontef,1995: 278)

Si partimos de mirar al aula como un campo, podremos reconocer la agencia y responsabilidad de l@s estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desfocalizando la atención en una dinámica de poder, para dar paso a la relación misma, el diálogo y reconocimiento de l@s otr@s como elementos co-partícipes del hecho educativo.

La evaluación, entonces, emerge como consecuencia del proceso de aprender y enseñar, en vez de ser un mandato por cumplir estándares externos. Esta mirada del hecho educativo nos permite imaginar otras formas de construir y transmitir el conocimiento.

...el concepto de campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del campo presenta una característica particular: el mismo pertenece al campo que define y el mismo está sometido a las fuerzas de este campo (Robine, 2002: 169, 171).

La noción de campo acompaña una mirada compleja donde estudiantes y docentes son vistos como entes activos y copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la noción de sujetos reproductores y/o transmisores de conceptos y categorías pre-dados sobre la realidad y el conocimiento.

La autoevaluación como proceso que acompaña el ciclo de la experiencia

Cuando hablamos del ciclo de la experiencia, hacemos referencia al proceso innato que acompaña el “estar siendo” (Kusch, 2000) de un organismo-ambiente en el campo. La dinámica establecida entre el organismo y el ambiente en que se manifiesta y construye cotidianamente, al tiempo que lo significa y constituye en cada una de sus acciones presentes. El ciclo de la experiencia describe los distintos momentos en que la realidad nos da la oportunidad de establecer un contacto con el aquí y ahora, así como los momentos en que dicho contacto puede establecerse o evitarse.

En primer momento l@s organismos se encuentra en lo que ha tendido a llamarse una “metaestabilidad” o “estado de reposo”; ese aparente estado en que no existe algún elemento interno o externo que le demande su atención. Como se puede inferir, es un instante casi inexistente, pues surge producto de una relación con el entorno que en todo momento estimula e implica a cada organismo. Una vez que aparece una necesidad -interna o externa-, se acude al segundo momento en que surge una sensación que irrumpe ese primer estado de supuesto reposo. Cuando es@ organismo-ambiente logra “darse cuenta” de la existencia de una nueva necesidad, hace contacto con ésta. Al ser enunciada (verbalmente o en la mente) la necesidad aparece en su panorama y cobra relevancia; este proceso es lo que se conoce como la formación de una figura. Sucede entonces una “Energetización o movilización de la energía. En esta fase de movilización de la energía la persona reúne la energía o fuerza que empleará para realizar la actividad que la necesidad le requiere” (Stange y Lecona, 2014: 113 en Castillo, 2019: 106). Cabe destacar que dicha movilización puede ser física o solamente psicológica. La revisión de las diversas posibilidades que tiene para actuar y la posible planeación de dicha resolución de la necesidad son en sí, formas de movilización de energía. La acción será el paso que habrá de seguir dich@ organismo-ambiente con el objetivo de satisfacer la necesidad que hizo

figura. Con la satisfacción de la necesidad nuestro organismo establece un contacto, con la experiencia a la que fue convocada (Castillo, 2019: 106-107).

La metodología de autoevaluación que se llevó a cabo propuso recuperar estas nociones y categorías de enunciación y contacto con el proceso de construcción del conocimiento, a partir de generar dinámicas de relación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que emanaron de reconocer la agencia y co-participación de cada uno de los organismos-ambientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar al contacto como elemento de reconocimiento de sí y los otros. Para ello resultó medular re-estructurar las estrategias y dinámicas tradicionales de la didáctica en el aula, recuperando el papel del cuerpo, las emociones y experiencia la construcción y transmisión del conocimiento. Al respecto, profundizaré sobre las diversas herramientas pedagógicas utilizadas para la construcción y puesta en práctica de esta otra metodología de trabajo entre los estudiantes y el docente.

La autoevaluación como metodología transversal de trabajo en el aula

La propuesta de trabajar desde otro lugar, surgió a partir del contactar con las inquietudes y necesidades tanto de los estudiantes como propias. Bajo la estructura institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se encontraba mediado por lógicas de cuantificación y clasificación bajo las cuales se anulaba e ignoraba la diversidad de formas y habilidades de aprendizaje. Los exámenes como herramienta principal de evaluación, imperaban en la relación pedagógica, interviniendo las dinámicas dentro y fuera del aula. A lo largo de 4 años de trabajo como docente, pude reconocer que, pese a estar en una institución que se jactaba de autonombrarse activa y crítica, no lograba mirar estrategias cotidianas que permitieran generar otras formas de aprender y enseñar. A lo sumo, asistía a espacios donde la relación docente-estudiantes podía moverse ligeramente de los lugares autoritarios, sin modificar a profundidad los procesos didácticos tradicionales. La cotidianidad escolar transcurría bajo una dinámica anclada al “como sí” (Mar, 2015), donde imperaban los roles tradicionales establecidos en torno al papel de los docentes y estudiantes.

Fue en este contexto que surgió la necesidad por proponer otra forma de trabajo, que permitiese recuperar la mirada en los otros y en sí mismo, como herramienta para construir autonomía y responsabilidad.

La propuesta implicó básicamente la reconfiguración de tres elementos importantes: la metodología pedagógica de trabajo a lo largo del curso, las herramientas didácticas de enseñanza-aprendizaje y el papel de la relación entre el docente, los estudiantes y el proceso de conocimiento.

- El trabajo por proyectos como metodología central: Esta propuesta pedagógica de trabajo permitió generar dinámicas cotidianas donde los estudiantes recuperaron su agencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje al volverse partícipes de la construcción de su propio conocimiento. Emergió como una estrategia donde se promovió “que los estudiantes tomen conciencia de sus propios objetivos,

los realicen a través de sus acciones y juzguen ellos mismos sus resultados” (Mar, 2009). El proceso implicó la entrega de un anteproyecto y dos avances previos a la presentación final del proyecto elegido, instantes donde la retroalimentación del docente y entre pares, sirvieron como acompañamiento para la reflexión y análisis de lo realizado y aprendido hasta ese momento. Cada grupo tuvo la libertad de elegir un producto terminal entre la gama de opciones que les fue dada, por ejemplo; una historieta, programa de radio, video documental, cortometraje, periódico o revista, entre otros. El proyecto debía cumplir con ciertas características específicas como incluir y transversalizar al menos tres temas o subtemas del programa revisados en ese periodo, recuperar una postura crítica y reflexiva de los tópicos abordados; así como utilizar materiales reciclados durante su realización. Se convenía a que los proyectos fueran consecuencia del trabajo en equipo; sin embargo, no fue una obligación. A la par de este proceso, durante las sesiones que acompañaban la realización de cada proyecto, se llevaba a cabo una de las siguientes dinámicas: exposición del docente sobre algún tema (la cual devenía en la responsabilidad de tomar anotaciones y por parte de cada estudiante y archivarlas como parte del trabajo en clase); actividades en equipo o individuales (las cuales implicaban un producto final que podría ser una reflexión individual colectiva, dibujo, narración, códice, etc. y que emanaban de una propuesta de trabajo que recuperaba la experiencia, el cuerpo y las emociones como herramientas de contacto y reflexión) y podcast o pequeños videos tutoriales, documentales o animados y su respectiva reflexión y discusión colectiva final (lo que devenía en la responsabilidad individual de opinar durante la plenaria y registrar su participación).

- Dinámicas de contacto: Asumir la co-responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje irremediamente atraviesa muchos de los patrones y nociones heredados en torno al papel de estudiantes y docentes. Momentos donde las emociones negadas o reprimidas se manifiesta en el cuerpo y corren el riesgo de interrumpir el ciclo de la experiencia y con ello el proceso de contacto y aprendizaje. De ahí la importancia por diseñar y llevar a cabo dinámicas que recuperen un trabajo desde la experiencia, reflexión, cuerpo y emociones, como apuesta de un proceso de contacto consigo, l@otr@s y el tema que convoca -en este caso los temas a aprehender-.
- La relación entre el docente y l@s estudiantes y de l@s estudiantes entre sí: El trabajo en equipo implica la aparición del conflicto como consecuencia de las responsabilidades compartidas y la construcción de acuerdos para el logro de los objetivos trazados. Es poner sobre la mesa las diversas formas en que hemos aprendido a aprender o seguir órdenes, debatir las nociones heredadas con distintos tipos de personalidades y perspectivas. Desgraciadamente el conflicto en la educación tradicional y autoritaria, tiende a “resolverse” por la autoridad bajo la lógica de “dar la razón” a quien más se apegó a las instrucciones dadas sin cuestionarlas. Es así como lo que se enseña es a darle la vuelta a autoridad, en ves de construir espacios de diálogo y resolución de los diversos conflictos innatos al proceso de enseñar y aprender. La relación entre los partícipes del campo (docente y estudiantes) en este nuevo escenario propuesto debe estar atravesada en todo momentos por tres premisas: 1. El reconocimiento de l@s otr@s como

interlocutor@s válid@s, 2. El conflicto como oportunidad para mirar-se, mirar a l@s otr@s, contactar y empatizar desde el respeto a las diferencias y 3. El desdibujamiento de la figura de autoridad autoritaria para la construcción de una autoridad democrática que emana del diálogo constante.

La metodología propuesta se acompañó en todo momento de ejercicios de retroalimentación, colectiva, entre pares y del docente a cada estudiante. La autoevaluación emergió en tanto consecuencia de una responsabilidad asumida por tod@s actores del proceso. Por un lado el docente llevó el registro de cada una de las actividades y dinámicas llevadas a cabo en clase, sin embargo, la responsabilidad última de comprobar su participación en las mismas, así como el proceso del proyecto, dependió de cada estudiante quien a través de un archivo o portafolio entregaba al final del periodo sus evidencias divididas en cuatro secciones: trabajo en casa, trabajos en clase, participaciones/apuntes y avances del proyecto con sus correcciones.

Resultados

Después de trabajar con tres grupos a lo largo de dos ciclos escolares pude registrar diversos resultados, destacando entre ellos los siguientes:

- Después del primer periodo de trabajo, l@s estudiantes preguntaban al inicio de cada clase a qué sección del portafolio iba a corresponder la actividad del día; al final de la sesión estaban atentos por guardar el producto de la misma en la sección correspondiente y cuando éste era consecuencia de un trabajo en equipo, se organizaban para sacar copias del mismo y garantizar que tod@s los integrantes tuvieron su evidencia.
- Pese a que hubo solamente un examen cognitivo a mediados del año (exigencia de las autoridades escolares) más del 70% de los estudiantes de los tres grupos obtuvieron una calificación aprobatoria, evitando el examen de recuperación.
- En varias de las sesiones se les permitió trabajar, sin la supervisión, docente fuera del aula y aun cuando era la última clase, la mayoría de l@s estudiantes regresaban a mostrar los resultados de su trabajo.
- Más del 90% de l@s estudiantes de los tres grupos entregaron su proyecto final acompañado de su portafolio de evidencias.
- Destacó el caso de un par de estudiantes quienes no cumplieron durante los primeros dos periodos con sus actividades mínimas y al momento de autoevaluarse cayeron en cuenta de la injusticia que representaría ponerse una calificación aprobatoria. Uno de ellos lo dudó sin embargo, al final del día y después de haberme dicho una calificación no acorde con su trabajo -y yo habiéndola respetado en la lista-, se acercó a mi para pedirme que se la cambiara y lo reprobara. Aceptando que había sido el miedo a su padre el que lo llevó a intentar “engañarme”. En los siguientes periodos ambos se recuperaron y lograron salvar el año con un promedio superior al 7.

Reflexiones finales

Si bien la metodología propuesta tiene muchos aspectos por mejorar, aclarar y perfeccionar, puedo concluir de este primer acercamiento que:

1. L@s estudiantes, aun cuando se autoevaluaron durante todo el año (en todo momento respeté la calificación numérica que me dictaban al final del periodo) ello no implicó en ningún momento que no hubiesen trabajado
2. El proceso de autoevaluación como estrategia que acompaña la enseñanza y el aprendizaje permitió la construcción de estructura, autonomía y toma de consciencia del lugar y co-responsabilidad de estudiantes y docente en el campo presente.
3. El trabajo por proyecto arropado por esta perspectiva teórica, nos da la oportunidad de repensar las relaciones dentro y fuera del aula, así como al hecho educativo; pues descentraliza la atención del aprendizaje y la enseñanza en un solo rol, permitiéndonos recuperar la agencia individual y la fortaleza de lo colectiva su diversidad implícita para la construcción del conocimiento.
4. Autoevaluarse deviene en una estrategia que abona al contacto con sí, l@s otr@s y el entorno; apostando por la construcción del hecho educativo como proceso de encuentro humano.

Bibliografía

- Castillo Aguilar, R. (2019). *Alcances y aportaciones de la Teoría Gestalt a la Pedagogía: mirarse y mirar l@ otr@*. Tesis de doctorado, no publicada. Posgrado en Pedagogía UNAM, México.
- Córdoba Gómez, Francisco. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), pp.1-8. Recuperado el 1 de mayo de 2021, desde: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social* (1ª ed.). México: CLACSO/Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido* (54ª ed.). México: Siglo XXI.
- Lewin, K. (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. (1ª. ed) Barcelona: Paidós.
- Mar, Velasco. (2009). El cuerpo como sí mismo. En: Durán Amavizca, Norma Delia; Jiménez Silva, María del Pilar. *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp.139-167). México: IISUE/Plaza y Valdes Editores.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- McLaren, Peter. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI. Recuperado el 2 de mayo de 2021, desde: https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26) pp. 102-113, Bogotá: Universidad Central. Recuperado el 10 de marzo de 2018 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Yontef, Gary. (1995). *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

La titulación por tesis en la licenciatura: ubicación, y relevancia formativa

Cristina Medina Vences

Resumen

Se describe una investigación cualitativa sobre la relevancia formativa del proceso de titulación elaborada desde la mirada de la Pedagogía Gestalt, en la que se incluyen experiencias de titulados de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNAM que eligieron la modalidad de tesis. Se expone dos resultados, el primero en torno a la ubicación del proceso de titulación no como un hecho aislado o solo un requisito administrativo sino partiendo de entender a la licenciatura como una Gestalt, es decir una forma integrada por distintas fases en la que cada una simboliza un acontecimiento que interrelacionado con los otros estructuran la trayectoria de este nivel educativo.

Así la titulación se ubica como un proceso dentro de un proceso mayor y el no término de este se relaciona con los asuntos inconclusos. Se dan ejemplos de aspectos de formación integral: cognitiva, emocional, física, social y espiritual y se señalan tres factores que se conjugan al realizar una tesis: investigar, escribir y exponer, con lo que se proporcionan elementos para considerar la relevancia formativa de este proceso.

Palabras clave: Formación integral, titulación, tesis, licenciatura, asuntos inconclusos, Pedagogía Gestalt.

Introducción

En el año 2018, aproximadamente el 65% de los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LCC), que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no se titulaban y por lo mismo no terminaban su educación superior. Esto no es una cifra exclusiva, es una realidad de diversas IES del país, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, de 100 estudiantes que ingresan a la primaria solo egresan de la licenciatura 27, (SEP, 2019-2020, 21). Cabe señalar que egresar no es igual a concluir, egresar se refiere a que terminaron sus créditos. Si a estos 27 les pudiéramos aplicar el porcentaje de la LCC, tendríamos que, de los 100 estudiantes únicamente 9 logran concluir esta trayectoria.

Ante los números fríos y en contraste con el calor que implica adentrarse al tema desde los seres humanos, a través de una investigación cualitativa entrevistamos a algunos titulados que tenían la experiencia de conocer, desde el inicio hasta el fin, el proceso de titulación. Sus vivencias para conocer la relevancia formativa de su proceso, las analizamos a la luz de los principios teóricos de la Pedagogía Gestalt.

Aquí presentamos tres de los aspectos más representativos que encontramos: la ubicación del proceso de titulación en la trayectoria escolar de la licenciatura incluyendo como, si no se termina esta etapa, permanece como un asunto inconcluso; compartimos ejemplos de elementos de formación integral, que estuvieron

presentes durante el proceso de titulación y señalamos tres elementos que se conjugan al realizar una tesis. Con estos aspectos podemos darnos cuenta lo importante que es este proceso en la formación de los egresados.

La primera persona que articula la pedagogía con los principios teóricos de la Gestalt fue el psicólogo alemán Hilarion Petzold, en la década de los 70s. Para él la meta principal de la educación es: “buscar un aprendizaje más humano para una sociedad más humana” (1987:51). Este tipo de pedagogía llegó a México y a la UNAM por medio de la doctora Patricia de Guadalupe Mar Velasco desde el año 2005.

De acuerdo con la Pedagogía Gestalt, el ser humano y el entorno forman una unidad y no se puede entender a uno sin el otro, lo cual se retoma de la Teoría del campo de Kurt Lewin, quien señala que los hechos que vive este organismo/entorno, no están aislados sino interconectados unos con otros, así, el movimiento de uno repercute directamente en los elementos de ese campo que conforman (Hall, 1977).

Desde esta Teoría entendemos que cada hecho que un organismo vive durante el proceso de titulación está permeado por su entorno. El campo que se genera está conformado por situaciones internas y externas al sujeto que se conectan en ese tiempo que se realiza y todo influye en todo. Cada una de estas situaciones forma lo que Lewin llamó una región, que si bien se encuentran delimitadas están interconectadas, como son en este caso: los conocimientos adquiridos, las emociones, el cuerpo, la familia, los valores, las lealtades y los obstáculos, entre otras.

Ubicación del proceso de titulación

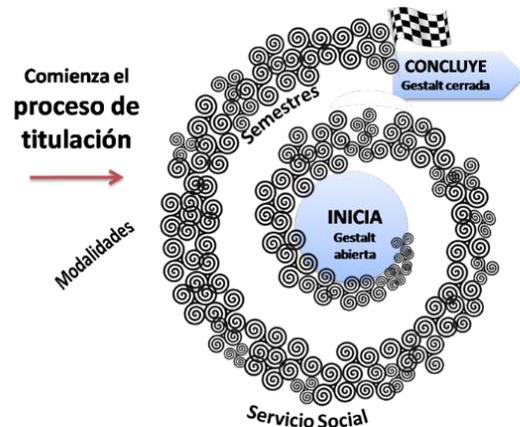
En el año 2016 la Dra. Mar definió a la titulación como: *un punto de condensación de los conocimientos, habilidades, emociones y experiencias adquiridas durante los años de formación que dura la licenciatura*. Para describir en donde se ubica este punto, desde el enfoque de la Pedagogía Gestalt, partimos primero de identificar a la licenciatura como una Gestalt, es decir una totalidad, una forma estructurada que inicia, se desarrolla y se cierra de acuerdo con el currículo de cada Institución de Educación Superior (IES).

Específicamente, en el caso de la LCC, su figura inicia cuando el alumno es aceptado y se inscribe en esta carrera y concluye con la obtención del título profesional para lo cual requiere haber pasado por un periodo formado por cuatro fases:

1. Cubrir el 100 por ciento de los créditos del plan de estudios.
2. Acreditar los idiomas.
3. Realizar el servicio social.
4. Elaborar un trabajo de titulación (si eligió la modalidad de tesis) y cumplir con un conjunto de requisitos académico-administrativos.

Estas fases también son formas independientes y vinculadas que a su vez están constituidas por más gestalten. Si bien estas estructuras no tienen un diseño definido, para hacer hincapié en un ciclo, un periodo de tiempo y en el crecimiento, en el Esquema 1.1 representamos la Gestalt de la LCC con una espiral constituida por espirales, cada una simboliza un acontecimiento que interrelacionado con otros, estructuran la trayectoria de este nivel educativo.

Esquema 1.1 GESTALT DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



Elaboró: CMV y PGMV

Así tenemos que la titulación es un proceso, dentro de un proceso mayor, es la cuarta fase de un ciclo de formación profesional que realiza un ser humano interrelacionado con su entorno. No es un hecho aislado, separado, o fuera de, sino un acontecimiento que constituye una fase conectada e influida por los demás elementos que conforman la totalidad. El título que se le otorga a la persona al finalizar el proceso es la forma en que oficialmente se reconoce que el egresado concluyó la totalidad de la licenciatura y es un profesional capacitado para ejercer la carrera que se señala en él. El título legitima los conocimientos que el egresado adquirió durante todo el ciclo.

Es importante resaltar que de acuerdo con el Reglamento General de Exámenes de la UNAM, (2004, Artículo 19) y Reglamento General de Estudios Universitarios (2014, Artículo 68), para finalizar los estudios de licenciatura, el título no es algo que la UNAM solicita por sí misma, ella pone las condiciones, pero se otorga “a petición del interesado”, él o ella son los responsables de acreditar las asignaturas de su plan de estudios, de realizar su servicio social, cursar los idiomas, de elegir alguna de las modalidades de titulación, realizarla e iniciar, seguir y concluir gestiones de tipo académico-administrativo.

Así, el proceso de titulación está nutrido por toda la trayectoria escolar del alumno. Si bien de manera oficial no hay un documento que se tenga que llenar en donde se señale que académicamente se inicia el proceso, en el caso de la tesis, esta puede comenzarse a hacer varios semestres antes del último, ya que las investigaciones comienzan con una curiosidad y decisión del sujeto por observar, explorar y reunir información que le permita ir construyendo un tema de su interés, lo cual lleva un tiempo de preparación, de crecimiento y maduración,

no sólo del tema sino de toda la persona como ser humano integral y ¿Qué sucede cuando no se concluye este proceso?

La titulación y los asuntos inconclusos

Cuando se interrumpe el término de la licenciatura se queda como un pendiente, como algo no satisfecho. Los estudios de percepción señalan que tenemos una tendencia al cierre. Bluma Zeigarnik en 1938 observó que la memoria de tareas incompletas es mayor a las ya finalizadas. Así el efecto Zeigarnik trata de que “una tarea incompleta, sin terminar; crea una tensión psíquica que facilita y motiva a terminar la actividad e impide a la mente concentrarse en otros procesos cognitivos” (Triglia, 1988). De acuerdo con este efecto, el pensamiento seguirá puesto en aquello que no se completó y esa tarea que se dejó comenzada va a estar presente generando tensión.

Querer hacer la tesis y no hacerla es como saber que quieres estar delgado, dices voy a ir al gimnasio y no vas. Azael

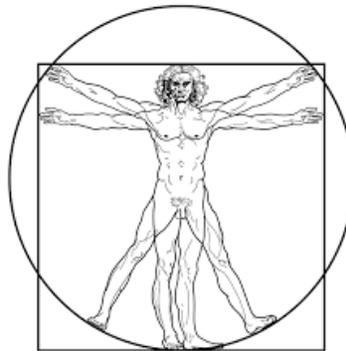
Erving y Miriam Polster psicoterapeutas gestálticos, señalan que la experiencia incompleta “se queda rondando y molestando, hasta que uno acaba con ella” y si bien se pueden tolerar a lo largo de la vida, varias de ellas, van ganando poder y se vuelven “causa de preocupación, pesadumbre, comportamiento compulsivo, energía opresiva y toda suerte de actividades autodestructoras” impidiendo que la persona pueda sentirse satisfecha, libre y ligera (2003:50).

Por lo tanto, los asuntos inconclusos tienen que ver con una necesidad pendiente, contenida e insatisfecha que permanentemente trae la persona absorbiéndole energía que podría dedicar a otra cosa. Durante el proceso de titulación cada Gestalt que abrimos puede albergar un asunto inconcluso y con ello una fisura que podría frenar o entorpecer todo el proceso si no se logra cerrar. Ejemplos de estas podrían ser el ir reprobando materias, la falta de recursos económicos y problemas familiares, entre otras. Así, estas fisuras no sólo “aparecen” al final del ciclo, sin embargo, es ahí, donde al ser un momento de práctica y articulación, hacen crisis dificultando la fluidez del proceso.

Cabe señalar que los asuntos inconclusos son gestalten inconclusas, es decir pendientes, olvidadas o pospuestas, porque de acuerdo con las leyes de la Gestalt tendemos a cerrar las figuras como sea, por lo que si no se obtiene el título se va a buscar hacer como si se cerrara la Gestalt, por el momento, con algún trabajo o un hijo u otro satisfactor aplazándose para después, hasta que llegue el momento que este asunto inconcluso tome mayor fuerza y emerja. Fritz Perls, uno de los padres de la terapia Gestalt, dice que: “cualquier situación inconclusa empujará para que la concluyan” (1976:149) y esto será emocional, física o socialmente.

Aspectos de formación integral durante la titulación con tesis

Desde la teoría Gestalt, al considerar la licenciatura como una forma completa, cada una de sus partes está integrada con las otras para así lograr los objetivos generales de este nivel de estudios. Uno de ellos es el de “Formar profesionistas de manera integral” (UNAM, 2014). Entendemos que estos objetivos no son para alcanzarse al inicio o durante el desarrollo o al final de la licenciatura; sino como resultado de toda ella.



La formación integral en esta investigación la identificamos como aquella en donde están presentes cinco dimensiones humanas, Serge Ginger las llama: racional, emocional, física, social y espiritual (2005:31-32). Las cinco interactúan unidas durante el proceso de titulación y lo que sucede en alguna repercute en las otras, por ello cuando hay dificultades para concluir este proceso a veces se tiene que dedicar tiempo para identificar en que dimensión está el conflicto y resolverlo.

Dimensión Racional o Cognitiva

Tiene que ver con el área de la cabeza, con los pensamientos, las ideas, lo que imaginamos, las reflexiones y los conocimientos del sujeto, así como con la información que recibe del entorno, el proceso que hace de ella y su manera de conceptualizar la realidad. Desde aquí el proceso de titulación, utilizando la modalidad de tesis, no es un hecho aislado de los conocimientos que se adquirieron en los diversos semestres, sino es una etapa en la que estos continúan, los aprendizajes se articulan, se refuerzan y, en algunos casos, encuentran sentido.

... De toda la universidad ese proceso de octavo hasta que me título ha sido el mejor de todos... fue donde pude poner en práctica todo lo que había aprendido, todo lo que ya me habían enseñado. No me fui de la universidad diciendo, -bueno y esto ¿para qué me sirvió? David.

Entre los conocimientos que obtuve en la facultad e integré en mi proceso está... toda la parte teórica y metodológica. Si hubo muchas cosas que me faltaron. En la escuela nunca me dijeron, una investigación de mercados se hace así, si me lo enseñaron, pero llevé sólo una materia... sobre la marcha fui viendo cómo hacerla, la información la obtenía preguntando, entrevisté a muchos creativos para mi tesis, para poder desarrollar la campaña completa. Reyna

Dimensión Emocional o Afectiva

Todo el proceso de titulación está permeado por emociones y sentimientos mezclados. Myriam Muñoz clasifica a las emociones básicas en cinco: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría mientras que a los sentimientos los divide en dos dependiendo cómo los viva cada persona: los de desarrollo que van hacia la vitalidad, la construcción, el impulso y “favorecen el desarrollo del potencial humano” y los de deterioro o disfuncionales que bloquean o entorpecen y “van en detrimento de la estima y valoración de la persona y son el producto de experiencias traumáticas, de devaluación” (2010:49).

Entre los sentimientos que me acompañaron en el proceso están los de frustración, miedo, emoción, alegría, ansiedad por terminar, por apurarme, no sé, muchos nervios, mucha incertidumbre era lo que tenía a lo largo de todo el proceso. Laura

Las emociones más frecuentes durante el proceso son el miedo y la alegría y entre los sentimientos que entran en la clasificación de Muñoz como de deterioro: desconfianza, desesperación, impaciencia, molestia y nervios, sin embargo, los sentimientos que más están presentes son los de desarrollo, por ejemplo: agradecimiento, asombro, comprensión, contento, curiosidad, duda, entusiasmo, felicidad, frustración, interés, logro y satisfacción, entre otros.

Dimensión Física o Corporal

Esta dimensión hace referencia a lo que sucede en el cuerpo, las sensaciones que tenemos al pasar por el proceso de titulación.

Yo creo que, por los mismos nervios, me rascaba la cabeza todo el tiempo y me mordía las uñas. Llegue al examen profesional con las uñas muy cortas porque todo el día las mordía. Aisha

Cuando escoges un tema que te apasiona yo digo que se siente en el estómago. Es algo como cuando estás enamorado de alguien que se sienten así como cosquillitas. Karla

Somos seres en unidad, separar el cuerpo, las sensaciones físicas de los eventos no es posible, ahí están presentes como las otras dimensiones, sólo que a veces no nos damos cuenta de ello, algunas sensaciones durante el proceso fueron de: agobio, nervios, estrés, adrenalina, presión, pereza, cansancio, resequedad, sudar, falta de apetito y dolor de estómago, entre otras. Al finalizar el proceso hay sensaciones de descanso, de tranquilidad, de haberse quitado una presión, de por fin haber terminado.

Dimensión Social

Al hablar sobre la titulación con otros se escuchan tanto palabras de aliento como de dudas o negativas. A veces se toman como reales las experiencias de exámenes que se rumoran en los pasillos sin cuestionar o probar por sí mismos. Sólo se mire el proceso desde la imposibilidad de construir la propia posibilidad.

En otras ocasiones, ante comentarios negativos, se toma la oportunidad de mirarse a sí mismos, cuestionar lo que dice el otro, decidir que asimilar y que no y se diferencian contextos y ritmos.

Todo era como muy negativo..., como una derrota anunciada, era como no vas a salir vivo, no lo intentes..., pero era una negatividad construida a base de chismes y pues cada quien habla como le fue en la feria, pero nosotros ¡ni siquiera hemos ido a la feria!, ni siquiera es que te hayas subido a la feria y dices -sabes qué es que a mí me fue de la fregada, yo por eso deje la tesis porque me fue mal durante todo el proceso-, estamos sentados en nuestra casa creyendo que la feria es así y no, no es cierto. David

Estaba en el ambiente del banco, en donde trabajaba había mucha gente que me decía - no lo dejes-. Todo el tiempo me insistían mucho que era algo que tenía que cumplir en un periodo de ya, porque si dejaba pasar otros dos años trabajando ya no lo iba a hacer nunca. Sergio

Con relación a la familia, todos los contextos son diferentes y no es condicionante tener una estructura familiar de apoyo pleno para lograr titularse. De manera general, para las madres y los padres el que se titule su hijo es un acontecimiento que proporciona satisfacción.

El hecho de ver a mi mamá llorar, en lugar de ponerme a mí como nerviosa o triste era como de hñjole, es que esto también es su logro, es gracias a ella también que estoy aquí parada, tantos regañones, castigos, alegrías, festejos, valieron la pena para ella también. El mejor momento de mi vida fue que mi papá se acercó a mi mamá, la abrazo y le dijo -lo logramos, mira lo que logramos-, fue como de ¡Wow no se habían hablado en 20 años! ¿Por qué ahorita se hablan? ¡Qué padre! Aisha

En el examen mi mamá se puso a llorar, como toda mamá y mi papá igual pues me abrazo y lo mismo. Yo creo que para ellos también es como un parteaguas de algo que representa mucho, para ti a lo mejor es un momento nada más la universidad, pero para ellos fue desde que chillabas para ir al kínder. Sergio

Dimensión Espiritual

Serge Ginger plantea esta dimensión no desde la religión sino desde nuestra unidad con el universo, aquí están presentes las motivaciones, nuestros valores y los intereses así como el encontrar sentido a lo que hacemos y vivimos. Entre los principales valores que están presentes durante el proceso de titulación se encuentran: apoyo, confianza, amor, compromiso, responsabilidad, seguridad, unión, gratitud y respeto.

En relación a los motivos, estos son energía o fuerza interior, que impulsa a obtener un resultado, al movimiento, a la acción para satisfacer una necesidad. Esta energía influye directamente para concluir el proceso o quedarse en el camino estancado, es decir, con un asunto inconcluso a cuestas. Algunos motivos son: las ganas de terminarlo lo más pronto posible, los planes para entrar a la maestría, el obtener un trabajo, permanecer en alguno o por cambiar a uno mejor, el gusto de escribir sin presiones y no quedarse como la gente de alrededor que ya no lo hizo, entre otros.

Titularse por tesis

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la FCPyS de la UNAM tiene vigentes 10 modalidades de titulación. De acuerdo con cifras de la Agenda Estadística de la UNAM la modalidad de tesis en la LCC está dejando de ser la primera opción elegida para dar paso a la de Ampliación y profundización de conocimientos (un semestre adicional). (UNAM, 2020)

Si bien, aun con las nuevas modalidades las cifras de titulados no ha aumentado considerablemente y cada persona puede elegir la que mejor le convenga, aquí queremos resaltar algunas acciones que se conjugan al realizarla la tesis: investigar, escribir y exponer.

Al investigar la persona:

Elige un tema y realiza un análisis con rigor teórico y metodológico; sustenta argumentos sujetos a comprobación o constatación y emite una conclusión; une el aparato conceptual con la realidad; reflexiona, propone y sugiere desde su profesión; pregunta, revisa, busca y encuentra; enfrenta y resuelve los problemas que se le van presentando; tiene su mirada atenta en el aquí y ahora, en lo que sucede y encuentra; intenta comprender, enriquecer y transformar; traza la ruta, el camino y el lugar a donde quiere llegar.

También, realiza un proceso creativo; se deja sorprender; identifica, delimita, precisa y establece con todo detalle y rigor lo que constituyen los problemas a los que sus propias averiguaciones quieren dar respuesta y solución; le surgen nuevas preguntas que la dirigen a nuevos caminos; sigue pistas; busca explicar algo que le interesa conocer y aporta nuevos conocimientos todo bajo un procedimiento científico. (Torres, 2013, pp.163-164), (Cifuentes, 2003, pp. 25-36).

Cuando la persona escribe tenemos que:

Pone en relación lo que ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura; construye nexos entre el conocimiento viejo y lo nuevo; planifica el contenido y lo organiza; se toma tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir; revisa lo escrito y puede volver a él cuantas veces quiera para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo.

Así mismo, comunica sus ideas; expresa lo que sabe y siente; va descubriendo lo que quiere decir, se da cuenta de lo que piensa y siente; hace que algo que no existía, exista; se lee a sí mismo; se enfrenta a su mundo interior, sus fantasmas, sus monstruos, sus deseos; halla lo escondido y se topa con lo ignorado; construye ideas y utiliza operaciones de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reformulación por sustitución o reordenamiento, entre otros aspectos. (Carlino, 2005, pp. 24-27), (Marina, 2007, pp. 16-38).

Después de concluir su investigación, el sustentante tiene que exponerla en un examen profesional frente a un sínodo académico, al hacerlo:

Tiene que demostrar ante un público, un amplio conocimiento del tema, un estilo académico refinado con el que comprueba que está capacitado para convencer, persuadir, enseñar, aclarar, informar, comentar, exhortar, preguntar, responder, atraer, criticar, corregir, sugerir, expresar ideas, defenderlas, exponer teorías y controlar sus emociones, además ante las preguntas necesita saber debatir y demostrar con argumentos valiosos su postura. (Méndez, 1994, pp. 85, 96-97).

Todas estas acciones que se conjugan en esta última fase hacen que el proceso de titulación por tesis sea, además de un tema apasionante, una oportunidad relevante en la formación profesional integral de los egresados.

Comentarios finales

De manera general, la relevancia educativa del proceso de titulación es significativa tanto en el ámbito personal como en el profesional, después de vivir la experiencia y de asimilarla, los que ya vivieron identificaron diversos cambios en ellos como:

Ser más racionales, visuales, sensibles, detallistas, empáticos, organizados, constantes, responsables y agradecidos; identifican que si quieres hacer algo lo puedes hacer y que su realidad no es la única; que se pueden enfrentar a otras formas de pensar y negociar; que hay opciones y soluciones; que se pueden abrir a los cambios, resolver conflictos y ser más flexibles, que se aprende sobre la marcha y que sus emociones están ligada a todo lo que hagan.

Encontraron el porqué de todas las clases (autores, tareas, plan de estudios), que había valido la pena cada esfuerzo realizado durante la carrera, la importancia de la organización del tiempo y de tener un propósito para saber para qué se hacen las cosas. Su autoconcepto se modificó al demostrarse a sí mismos que: pueden hacer las cosas, cumplen sus metas, están en crecimiento, están preparados y fuertes para los retos que siguen y que algo que aparentemente se veía muy difícil pudieron ingeniárselas y la pasaron.

Al ser cada proceso de titulación individual las generalidades no aplican, sin embargo notamos que esta fase es todo un acontecimiento de formación integral que integra no sólo conocimientos sino que también están presentes las otras cuatro dimensiones interrelacionadas que guían, impulsan y acompañando a la persona y por esto mismo, la formación del egresado no termina al concluir sus semestres sino hasta que concluye su proceso.

Con la familia de mi papá tuve muchos conflictos porque yo era un poco como el patito feo, en comparación con mis primos... así que cuando yo me paré y les demostré que podía, para ellos fue como un - ¡wow, el patito se hizo cisne y lo logró!! Aisha

Referencias

- Agenda Estadística 2020. Exámenes Profesionales y otras opciones de Titulación. Licenciatura 2019. 034 y 037 <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.
- Cifuentes, Edelberto (2003). *La aventura de investigar. El Plan y la tesis*. Guatemala: Magna Terra
- Ginger, Serge (2005). *Gestalt. El arte del contacto. Una perspectiva optimista del comportamiento humano*. México: Océano.
- Hall, Calvin y Lindzey, Gardner (1977). *La teoría del campo y la personalidad: Lewin*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewin, Kurt (1988). *La Teoría del campo en la Ciencia Social*. España: Paidós.
- Marina, José Antonio y De la Válgoma, María (2007). *La Magia de Escribir*. México: Plaza Janes.
- Méndez, Ignacio (1994). *El Lenguaje Oral y Escrito en la Comunicación*. México: LIMUSA.
- Muñoz, Myriam (2010). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Perls, Fritz (1976). *El enfoque Gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Petzold, Hilarion (1987). *Pedagogía de la gestalt*, en *Revista Educación*. Núm. 83, Tubingia, Alemania.
- Polster, Erving y Miriam (2003). *Terapia guesáltica. Perfiles de teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. 2º Informe de labores. Educación 2019-2020 p. 21
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/2do_informe_de_labores.pdf
- Torres, Fabiola (2013). *Investigando: la alquimia de la investigación en el IHPG*. En *Revista Figura Fondo*, Núm. 34, otoño. México: IHPG.
- Triglia Adrián (1988). *Efecto Zeigarnik: el cerebro no soporta que lo dejen a medias* <https://psicologiyamente.com/psicologia/efecto-zeigarnik>.
- UNAM. (2004). *Reglamento General de Exámenes, Legislación Universitaria Relacionada con la Administración Escolar*. <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-4>
- ____ (2014). *Reglamento General de Estudios Universitarios*. <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-2>