

MANUAL PARA
PROFESORADO

El arte de aprender a tratarse bien

SARA CARRO IBARRA

filalagulla 

SEPTIEMBRE 2019



Índice

1-Introducción	5
2- Viaje por mi experiencia como alumna	8
- Ejercicio 1: Visita a la propia etapa de escolarización	8
- Mirando mi experiencia en 6º de EGB desde los ojos de la facilitadora que soy hoy	9
3- Aportaciones de la Pedagogía Orientada a Procesos	12
- Ejercicio 2: Ganando conciencia sobre las dinámicas de grupo	14
4- Las dinámicas de grupo. Dando la bienvenida al conflicto	15
- Ejercicio 3: Explorando la relación con el conflicto	17
- La teoría de campo y roles	17
- Ejercicio 4: Los conflictos desde la perspectiva de los roles	20
5- El mundo de las emociones	21
- Ejercicio 5: Explorando la relación con las emociones	24
6- Las dinámicas de discriminación y el poder	25
- Ejercicio 6: El posicionamiento	27
7- Explorando los procesos de grupo en el aula	28
- Ideas, actividades y ejemplos para acompañar procesos de grupo en las aulas	28
- Ejercicio 7: Tomando responsabilidad	35
8- El rol de la facilitadora	36
- Ejercicio 8: Trabajo interior	38
9- A modo de cierre	39
10- Anexos	40
11- Bibliografía	42

Este manual ha estado elaborado en el marco del proyecto final de la *Diplomatura de Trabajo de Procesos* (2019). La presente edición se realiza con la colaboración del *Ajuntament de Barcelona - Educació per la Justícia Global*, en el marco del *Proyecto Benvinguda Diversitat*. El contenido del manual está inspirado en parte en este proyecto. La autoría del manual corresponde a **Sara Carro Ibarra**, y el conocimiento que recogen estas páginas son fruto del trabajo colectivo de los diez años del recorrido cooperativo de **Fil a l'agulla.**"



Esta primera página es para daros las gracias.

A mis padres, Hugo y Mari Jose, por regalarme el recuerdo de una infancia feliz y una educación en libertad. Gracias por apoyarme siempre. Vuestros ojos y la confianza que me devuelven es uno de los mayores privilegios que existen.

A Núria, por ayudarme a conectar con mi propio sufrimiento, a hacerme notar cada vez que volvía a menospreciarlo y a poderlo transformar en conocimiento útil para mí y para el mundo. Por todo tu apoyo y tus comentarios mientras se iban tejiendo estas páginas.

A Joana y Neus, por conjurar juntas el sueño de crear una organización que nos apoya a vivir como imaginábamos e impactar al mundo en esa dirección. A Anna y Helena, porque este barco no hubiese zarpado sin vosotras.

A Lidia, mi hermana. Por elegirme como tu maestra y convertirte en el día a día en la mía. Ni una palabra de todo lo que sigue existiría si la vida no nos hubiese juntado. Gracias por ser cómplice de todos mis experimentos y utilizar tu arte para llevarlos más allá.

A Mireia, por verme y recordármelo. Y por toda la información que has ido sistematizando todos estos años y que ha hecho más fácil la labor de escribir este manual.

A Arena, por darme cobijo donde dar forma a todo esto, por escuchar las batallitas del cole, por tus cuidados, por leerme y revisar el texto con mimo.

A mi amiga Mariana, por los ánimos en la recta final, sus retornos y las lecturas en alto.

A Neus, por tener la visión de sembrar en Catalunya la semilla de la Escuela de Trabajo de Procesos y Democracia Profunda, donde he tenido el privilegio de estudiar. Y por cultivar la tierra que ha hecho brotar en nosotres esta manera de mirar y entender el mundo.

A Evelyn, Gill, Lety.. Gracias, gracias, gracias por vuestro apoyo.

A mis compañeras de estudios de todos estos años y a todas las trabajadoras de procesos, que empezando por Arnold Mindell, habéis ido desarrollando este paradigma. Estos estudios para mí han sido y son un río que me apoya a ser más quien soy y a estar en el mundo ensayando el camino de la coherencia.

A Fragel, por su paciente traducción de todas estas palabras al inglés.

A Alexandra Vassiliou, que con su mirada experta en educación y en prevención de la discriminación y con su amorosa y detallada supervisión ha hecho posible que este manual salga a la luz.

Y a la vida, al infinito, a la naturaleza, al Gran Misterio. Gracias.

01. Introducción

Este manual quiere acercar el Trabajo de Procesos y la facilitación de grupos al mundo educativo. El escrito recoge algunas ideas y ejercicios que, combinados con ejemplos, pretenden ser de apoyo para maestras¹, profesoras y educadoras en el arte de lidiar con las tensiones cotidianas que se producen en los grupos para convertirlas en oportunidades de aprendizaje. Quiere ser una herramienta que ayude a promover acciones y actitudes que contribuyan a una convivencia sana. En él se encontrarán algunas claves para entender las dinámicas grupales y prevenir las dinámicas de exclusión y de discriminación.

Es importante honrar el trabajo del profesorado. Ese día a día invisible dentro y fuera de las paredes de las escuelas e institutos sobre el que pesa tanta responsabilidad y a menudo tan poco reconocimiento. Todas las profesoras y profesores con los que he trabajado durante mi carrera, sin excepción, compartían conmigo el anhelo de que los niños, niñas, niños y jóvenes del centro estuviesen bien. A veces no sabemos cómo hacerlo, o tenemos ideas diferentes sobre cómo lograrlo o qué quiere decir estar bien, pero el deseo y la voluntad están siempre presentes.

Durante los últimos diez años he estado desarrollando mi trabajo en el ámbito educativo, sobre todo en escuelas e institutos, con la cooperativa Fil a l'agulla², una cooperativa que fundamos en el año 2009 y que se dedica a la facilitación de grupos y de conflictos en el mundo educativo, en el ámbito del desarrollo organizacional y también en el ámbito del acompañamiento individual y de relaciones.

Paralelo al desarrollo de Fil a l'agulla, las socias de la cooperativa nos hemos formado en Trabajo de Procesos, o Psicología Orientada a Procesos³ y nuestra aportación al mundo educativo ha sido inspirada en este paradigma. Hemos desarrollado proyectos que ponían el foco en temáticas vinculadas a la convivencia y la justicia global, como la coeducación, el racismo, la atención a la diversidad y la no discriminación. También en metodologías concretas como el Teatro de las Oprimidas, la Mirada Restaurativa y los Círculos de Palabra. Trabajamos con alumnado de 3 a 18 años, ofrecemos formación y asesoramiento equipos directivos, a profesorado y profesionales de la educación y familias. La experiencia y sabiduría que encontraréis en este manual está basada, en gran parte, en estos años de experimentación en las aulas y centros educativos compartida con Lidia Casanovas, Joana Bou, Mireia Parera y Laura Marbiol, compañeras de viajes y aventuras⁴ y en todo en el conocimiento generado y recopilado por todas las socias de la cooperativa.

Existe un consenso dentro de la comunidad educativa sobre lo importante que es dar la bienvenida a la diversidad⁵. La realidad hoy es que en muchos centros educativos encontramos más diversidad que en el pasado. Esto es un reto con el que a menudo es difícil lidiar. Y del dicho al hecho hay un trecho. Para aprender y enseñar a vivir la diversidad como una riqueza es importante visibilizar lo que nos une y en lo que somos iguales y también en lo que somos diferentes y las desigualdades que se desprenden socialmente en relación a esas diferencias.

Los centros educativos son espacios donde esas diferencias se encuentran, y donde se produce la oportunidad de aprender a convivir de una manera que no genere más desigualdad, sino al contrario, hacer de la tarea educativa una herramienta para la transformación de esas desigualdades.

1. Sobre el uso del lenguaje en este manual: escribiré alternando el femenino y el masculino y utilizaré, a menudo, el femenino honorífico, como lo nombra Brigitte Vasallo. No con la idea de invisibilizar a los hombres, sino para hacer honores a las mujeres que nos dedicamos al mundo de la educación. También utilizaré pronombres y nombres neutros no reconocidos por la RAE, como nosotres, elles, niñes, para avanzar hacia una concepción de la realidad no binaria y para hacer el texto inclusivo a las personas que no se sienten identificadas con los pronombres o nombres masculinos o femeninos.

2. Para saber más sobre Fil a l'agulla se puede visitar la página web: www.filalagulla.org

3. Los institutos de Trabajo de Procesos alrededor del mundo, se agrupan en la IAPOP <https://iapop.com>. El Instituto de Trabajo de Procesos y Democracia Profunda www.trabajo-deprocesos.net nace en Cataluña en el 2009, de la mano de Gill Emslie, Cesar Fernández y Neus Andreu.

4. En algunos momentos, a lo largo del manual, utilizaré la primera persona del plural, refiriéndome al conocimiento colectivo generado en el marco de la cooperativa Fil a l'agulla.

5. Este inspirador texto <http://cort.as/-NRXd> enmarcado en el Proyecto Bodi, realizado entre otras organizaciones por La Xixa, expone que es importante considerar "la diversidad desde una perspectiva interseccional, que preste atención a las relaciones de poder, al cuerpo, al género, a la sexualidad, a la salud, a la situación socioeconómica y familiar, entre otras." Y sigue: "La diversidad también es complicada porque nunca es estática. Las líneas que delimitan qué es similar y qué es diferente son siempre contextuales y bastante subjetivas. Una cultura minoritaria, en un contexto, puede ser mayoritaria en otro. A esta complejidad, cabe añadir la siempre creciente tendencia de la globalización y movilidad internacional. A nivel individual, la "diferencia" no está en el otro, siempre está entre el otro y yo mismo/a. Para explorar el concepto de diversidad, tanto a nivel teórico como práctico, necesitamos un enfoque que asuma este carácter situacional y relacional de la diversidad."

6. Esta es la definición que da el diccionario de la RAE de la palabra convivencia.

7. Según la RAE. La definición original no incluye el pronombre neutro elle. Sin embargo este pronombre es utilizado por personas no binarias y por este motivo es importante incluirlo en este escrito.

8. También según la RAE. Con algunos añadidos.

9. El proyecto *¿Qué funciona en educación?* de la fundación Jaume Bofill, se propone revisar las evidencias generadas por la investigación rigurosa alrededor de programas que mejoran los aprendizajes. Este estudio <http://cort.as/-NR2w> afirma que los programas destinados a la educación socioemocional favorecen el aprendizaje.

Cuando hablamos de convivencia nos referimos al hecho de vivir en compañía de otros⁶. Entendemos por convivencia sana aquella que apoya a las personas que forman parte de la comunidad a desarrollarse plenamente. Donde cada persona puede ser quien es y aprende a utilizar su poder para el bien común. Una comunidad en la que cada quien tiene su lugar y todas las voces y experiencias son escuchadas y valoradas.

Excluir⁷ es quitar a alguien del lugar que ocupaba o prescindir de él, ella, elle. Y también descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo.

Discriminar⁸ es seleccionar excluyendo. Y también dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de género, de edad, relacionados con la diversidad funcional, clase social, lugar de procedencia, etc.

En el mundo educativo existe ya el convencimiento de que además de las competencias cognitivas "clásicas" relacionadas con áreas curriculares como matemáticas o lengua es importante educar las habilidades relacionadas con el desarrollo personal y las llamadas habilidades sociales. Éstas hacen referencia a aspectos como la consciencia, la gestión personal, el contacto con el universo del sentir, la consciencia social y las habilidades relacionales, la capacidad de tomar decisiones responsablemente, la autonomía y el pensamiento crítico⁹.

La tesis de este manual añade a lo anterior que cultivar una manera de estar capaz de abrazar todo lo que está presente en el centro educativo, ayuda a contar con toda la riqueza y con todas las personas. Esto lleva a no perderse partes importantes de la realidad, aportándonos información imprescindible para afrontar los diferentes retos y desplegando todo el potencial humano que el centro educativo necesita para su propio desarrollo.

Una buena convivencia no está exenta de conflictos, ni de momentos dolorosos o incómodos, ni de falta de confianza o seguridad. Es más, aprender a conflictuar mejor ayudará a acceder a la información que necesitamos para afrontar los diferentes retos. En este manual nos acercaremos al conflicto y a la actitud de bienvenida y curiosidad que se necesita para dar cabida a las dificultades, a la discrepancia, al dolor, la hostilidad y a todas las experiencias vinculadas con lo emocional.

Diferenciaremos conflicto de discriminación y pondremos el foco en cómo prevenir y atender las dinámicas de discriminación en los centros educativos. Veremos que el uso del poder es un aspecto fundamental a tener en cuenta en estas situaciones.

Este manual propone que las personas que nos dedicamos al mundo de la educación miremos también hacia adentro. ¿Cómo son nuestras relaciones? ¿Qué nos ayuda a sentirnos seguros, a sentirnos parte? ¿Cómo es nuestra relación con el conflicto? ¿Y con el poder? Es probable que la mayoría de nosotras hayamos vivido dinámicas de discriminación desde el rol de testigo, de víctima o de agresor. ¿Cómo han influenciado estas experiencias en la manera de ser profesora? A lo largo de estas páginas se encontrarán ejercicios que ayudarán a profundizar en estas cuestiones para desarrollar habilidades como facilitadora desde el rol de profesora o miembro de la comunidad educativa.

02. Viaje por mi propia experiencia como alumna

Cada vez que me he preguntado cómo fue mi propia experiencia en la etapa escolar la respuesta ha sido diferente.

Para mí ha sido más fácil explicar la versión de la película más “feliz”, cuando era la popular, la que tenía su lugar, la sartén por el mango. La que buscaba sus propias estrategias para que los ocho suspensos fuesen algo guay y no una huella del fracaso, la que se enorgullecía de ser la que más corría, la que más goles metía. Para apuntarme un tanto en esta dirección, todavía explico que, fíjate, mis amigas de la escuela siguen siendo mis amigas de Vitoria, 25 años después. Las mosqueteras, se hacían llamar en la época en la que el club todavía estaba cerrado para mí.

He explicado muchas veces anécdotas de esa época para que hicieran gracia. Completamente desconectada del dolor y del sufrimiento que viví. Todavía hoy siento vergüenza cuando me identifico con alguien que sufrió en la escuela y tiendo a minimizarlo. Pero lo cierto es que me sentí humillada por algunos profesores que me ridiculizaban delante de los demás porque mis habilidades de aprendizaje no se adaptaban al modelo de la escuela. Y mi manera de ser tampoco. También fui humillada por mis compañeros y compañeras, que en ocasiones me trataban de menos.

Humillar: Herir la dignidad o el amor propio de alguien¹⁰.

Revisitar nuestra etapa de escolarización desde nuestra mirada adulta nos puede ayudar a acceder a información que puede ser de utilidad a la hora de facilitar situaciones difíciles en relación a la convivencia en el aula o en la comunidad. Entre las lectoras de este manual habrá muchas vivencias diferentes en relación a la etapa de escolarización. No todas incluirán situaciones de discriminación, pero seguro que todas han tenido vivencias relacionadas con el conflicto. El siguiente ejercicio plantea algunas preguntas para revisar esa época.

EJERCICIO 1: VISITA A LA PROPIA ETAPA DE ESCOLARIZACIÓN

Tómate un momento para hacerte las siguientes preguntas y toma unas notas para tí misma. Enfócate en la edad o el curso que sea más significativa para ti ahora... Si no quieres elegir ningún momento específico, déjate sorprender por los recuerdos que te vengan.

- 1- ¿Cómo son los recuerdos de tu época de escolarización? ¿Qué recuerdos agradables guardas de aquella época? ¿Qué recuerdos desagradables?
- 2- ¿Qué te hacía sentir segura y en confianza en aquel momento?
- 3- ¿Cómo eran las relaciones con tus compañeros? ¿Tenías relaciones significativas en clase? ¿Y fuera de clase?
- 4- ¿Recuerdas algún conflicto de aquella época que te marcó especialmente?
- 5- ¿Resolviste ese conflicto? Si fue así, ¿cómo lo hiciste? Y si no, ¿qué apoyo hubieses necesitado para resolverlo? ¿De la profesora, los iguales, otros?

10. Definición extraída del diccionario de la RAE.

11. *El señor de las moscas* es una novela escrita por William Golding, en la que un grupo de niños naufraga en una isla desierta. La novela despliega las dinámicas relacionales de ese grupo y lanza la pregunta de si de sí el ser humano es violento por naturaleza.

Mirando mi experiencia en 6º de EGB desde los ojos de la facilitadora que soy hoy

No creo que fueran evitables los conflictos que tuve en la escuela. No estoy en contra de que Isabel le dijese a Natalia que yo no me lo había pasado bien el fin de semana y que Natalia me dejase de hablar e iniciase un boicot contra mí. Estoy en contra de que nadie nos ayudase a lidiar con una situación que empezó a hacerse grande. Demasiado grande para una niña de 11 años que aprendió a adaptarse dejándose de lado. Que se perdió la oportunidad de encarar aquella situación y enseñar su enfado, su irritación, su decepción. Con paciencia y tiempo encontré la manera de volver a pertenecer, pero por el camino de hacerme la guay, no tener en cuenta a algunas personas y sumarme a las risas para disfrutar el acceso al trono. No solamente, pero también.

Todos los grupos van a pasar por momentos de mayor dificultad, unas personas van a tener impacto en las otras y en ocasiones vamos a hacer o recibir daño. Es importante generar una cultura donde las personas aprendamos a decir qué nos ha molestado. Qué no nos gusta. Qué no queremos que se vuelva a repetir. Y cuando hacemos daño, podemos escuchar y nos dejemos sentir las emociones incómodas de cuando te das cuenta del impacto que has tenido en las demás.

Por lo general, tendemos a escapar de este momento, buscamos estrategias para no afrontarlo y, a menudo, tanto criaturas como personas adultas necesitamos ayuda para quedarnos allí, presentes, escuchando, sintiendo y teniendo un diálogo en el que somos capaces de ver a la otra persona a la vez que nos tenemos en cuenta a nosotras mismas. Esto es un arte que las profesoras y maestras necesitan modelar y enseñar para aprender a tratarse bien.

Yo no sabía entonces que se podía hacer de otra manera. Ahora, solo imaginarme las conversaciones posibles en ese aula me ayuda a confiar. No era tan difícil. Y estoy segura que se hubiese prevenido mucho sufrimiento.

Siento mucho no haber tenido la curiosidad y la valentía de conocerlos mejor. Nos dejaron solos y reprodujimos la guerra. *El señor de las moscas*¹¹. Si en un aula no educas en y para el conflicto, es muy probable que las criaturas reproduzcan la tendencia mayoritaria. Hoy, todavía vivimos en la cultura de la violencia. Necesitamos experiencias y referentes que nos enseñen nuevos patrones para lidiar con los conflictos, los roces, las tensiones, las relaciones y el mundo. Se hace posible una convivencia más sana cuando la cultura de un grupo consigue crear patrones que valoran la expresión de las emociones relacionadas con la vulnerabilidad; cuando al notar las tensiones derivadas de un conflicto se tiene interés en explorar las diferentes partes; y cuando se generan mecanismos de empoderamiento entre sus miembros.

Un grupo es un organismo vivo, un sistema complejo. Igual que las personas que lo forman, necesita seguir su proceso. Seguir el proceso de un grupo tiene que ver con desplegar todo su potencial. Para ello necesitamos cultivar la curiosidad hacia lo desconocido y tener en cuenta que lo desconocido, a menudo, aparece a través de conflictos, síntomas, hechos o situaciones que nos perturban o que llaman nuestra atención. Lo desconocido aparece también en las dinámicas de exclusión que se dan en los grupos.

Exploremos juntas la pregunta de para qué hubiese sido útil entonces procesar y dar espacio a los conflictos que se dieron en mi aula de sexto de primaria.

La mayoría de las personas que nos dedicamos al mundo de la educación nos hemos encontrado con alumnado que nos perturba, personas que nos llevan a nuestros límites. Mi profesor de entonces, el señor Don Eduardo, citó a mis padres para decirles que no me podía soportar. Vuelvo a la idea de que en lo que nos molesta a menudo encontramos aspectos de nosotras mismas que todavía desconocemos. Para seguir nuestro proceso, en situaciones como ésta, es útil explorar qué es exactamente lo que nos perturba de esa persona. Lukas Holher, en su manual *Profesores y Profesoras Empoderadas (2004)* propone un ejercicio que ayuda a tener más información en esta dirección. Podéis encontrar el ejercicio que él propone anexo al final de este documento (anexo 1).

Es posible que mi profesor hubiese encontrado en el ejercicio de mirar con curiosidad lo que molesta algo útil para su propio crecimiento personal, para lidiar conmigo y para acompañar al grupo modelando cómo utilizar su poder para el bien común.

El grupo clase perdimos la oportunidad de aprender a hablar de lo que nos estaba pasando desde un lugar que nos hiciese bien. Aprendimos, o aprendí, a protegerme y a cerrarme, lo cual estuvo bien para sobrevivir a esa situación. Pero hubiese sido muy útil también aprender sobre la responsabilidad que va de la mano del uso del poder. Era una oportunidad fantástica para explorar más las sensaciones corporales, nuestras emociones. Recuerdo el miedo por las mañanas. Las ganas de volver a nacer. Las ganas de llorar. Las lágrimas y los comentarios. “Sara Carro llora como un bebé”, “porque llores no te vas a salir con la tuya”. Y yo allá con mi vergüenza, y además, con la impotencia de no poder hablar, porque el llanto me lo impedía.

Creo en la idea de que tras los momentos difíciles atravesados en la vida se esconden grandes poderes, y que parte de lo que apporto al mundo educativo hoy es gracias a todas aquellas aventuras.

Me imagino cómo hubiese sido que una persona adulta, desde la perspectiva de la facilitación, hubiese entrado en el aula. “Noto que en esta clase hay tensión. No solo ahora, sino desde hace unos días. También cambios. Os estáis haciendo mayores y los conflictos empiezan a ser diferentes. Veo que algunas personas se lo están pasando mal. Me gustaría saber cómo estáis. No es obligatorio hablar, pero quienes quieran, podéis expresar lo que sienten o decir lo que tengáis ganas de decir. Saber cómo estamos nos ayudará a cuidarnos mejor. “Somos un grupo y nos cuidamos¹²”.

Imagino qué hubiese pasado si, sentados en círculo¹³, con un objeto de palabra, la persona adulta hubiese lanzado las preguntas: ¿Cómo estás ahora? ¿Qué te ayuda o te ayudaría a estar bien en este grupo? ¿Y qué no te ayuda?

No sé si me hubiese atrevido a hablar. En ese momento todavía no había desaprendido a conectar con lo que sentía y es posible que, al menos, cuando el objeto hubiese llegado a mis manos, habría conectado con la herida de sentirme sola, de no pertenecer, de la presión por encajar. Quizás solo hubiesen caído algunas lágrimas, pero alguien hubiese dicho en voz alta que lo que estaba sintiendo estaba bien, que estaba bien llorar. Y me hubiese ayudado a respirar. Solo eso, y escuchar que yo no era la única que estaba viviendo esa situación, hubiera hecho mi experiencia muy diferente.

12. Maria Castellana, de la asociación Pas d'Infant, propone la frase “somos un grupo y nos cuidamos” como una norma grupal que fomenta las relaciones sanas en los grupos.

13. En el capítulo 5 y 6 de este manual desarrollaré ideas relacionadas a esta metodología. En el trabajo final de mi compañera Mireia Parera <http://cort.as/NMOV> encontrarán más información.

Mientras investigaba para este trabajo visité a mi amiga Tamara. Ella estaba en aquella clase conmigo. ¿Cómo estabas tú en sexto de Primaria? ¿Te acuerdas? Le costó un rato recordar. Abrir el baúl. Fue una época difícil para ella. Ella también estaba, desde mi imaginario, en ese grupo de las mosqueteras. Pero para ella fue un tránsito muy doloroso. No encontró en aquella clase la comunidad que necesitaba para sobrevivir a la violencia que sufría en su casa. Se esforzaba en ser perfecta. Empezó a sufrir anorexia. El profesorado no le humillaba como a mí, pero le exigía encajar en un modelo que a ella le asfixiaba. A mí por quedarme fuera. A ella por estar dentro. Aunque, más adelante, también recibió la violencia del grupo. Todavía más presión a su cuerpo. Yo también tengo responsabilidad en eso. Lo siento. Me avergüenza haber priorizado ese camino para pertenecer al grupo antes que haber puesto límites a una situación que ya entonces sabía que traía sufrimiento para ella.

La gran mayoría de las veces, desde el rol de profesoras, tenemos buenas intenciones y ganas de hacer algo para que las relaciones en el grupo estén bien y que haya una convivencia sana. Pero a menudo tenemos miedo de abrir un melón que haga a las personas sentirse más expuestas a recibir más daño. Por eso dejamos la cosa como está. ¿Cómo hablar de las situaciones que provocan sufrimiento en algunas personas de la clase sin que la propia conversación les haga sufrir más? ¿Sin ponerlas en evidencia?

En ese sentido el Trabajo de Procesos tiene mucho que aportar al mundo educativo. ¿Cómo acompañar al grupo para que todas las voces puedan ser escuchadas?

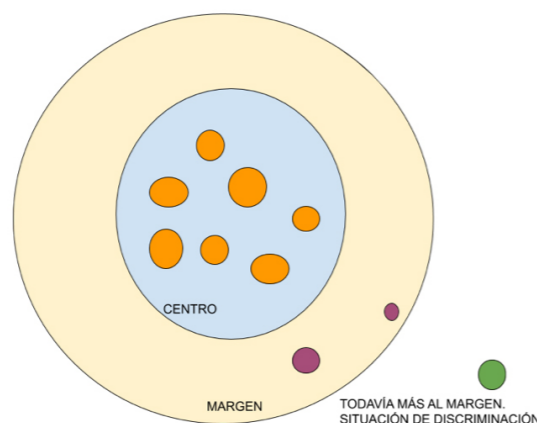
03. Aportaciones de la pedagogía orientada a procesos¹⁴

El Trabajo de Procesos es un paradigma, una mirada, una manera de entender el mundo, a la vez que un método y una técnica. Su objetivo principal es la toma de conciencia: de las diferentes partes de un proceso, de lo que está en el centro y es más visible y lo que está en el margen y cuesta más de ver.

Ser más consciente de las diferentes partes ayuda a facilitar la interacción entre el centro y el margen. La interacción entre el centro y el margen es fundamental para crecer, para completar el proceso que está ocurriendo. La vida tiene la tendencia a ser completa¹⁵. A seguir el proceso, a ser el todo. Las personas y los grupos también.

Pensemos en un grupo clase. Hay experiencias que tienen más centralidad que otras, que están más aceptadas. Cualquier experiencia no aceptada causa sufrimiento.

Miremos el grupo de chicos de este ejemplo común en las aulas. Imaginemos que en este grupo clase es más habitual tener una expresión de género normativa. La mayoría de los niños se identifican con que les gusta el fútbol, con moverse con movimientos cuadrados, ocupar espacio, hablar alto. En este dibujo estas personas están representadas por las bolas naranjas.



El margen está representado por niños con una expresión de género no normativa. No les gusta jugar a fútbol. A uno le gusta mucho bailar, y al otro los pájaros y la naturaleza. Casi nunca tienen espacios centrales para hacer o hablar de lo que les gusta. A menudo sus experiencias son ninguneadas o incluso, a veces, reciben comentarios humillantes en relación a sus gustos y a su persona.

Se genera una distancia entre la mayoría de chicos y estas dos personas, lo que permite crear estereotipos sobre ellos y falsas creencias. El grupo empieza a proyectar en ellos lo que ellos no quieren ser. Y a veces, estas personas internalizan esas proyecciones y acaban confirmando el estereotipo.

Los sistemas de creencias que tiene un grupo en relación a las diferentes experiencias (qué es mejor y qué es peor, qué vale más y qué vale menos) es lo que estructura el margen y el centro. Creencias mayoritarias en el grupo del ejemplo: "si eres un chico es mejor que te guste el fútbol". "Los chicos se mueven con movimientos cuadrados". "Los niños que tienden a moverse con movimientos circulares son gays". "Ser gay es malo". Etcétera, etcétera. Las creencias que tenemos sobre los diferentes temas a menudo son inconscientes. Por supuesto ¡no está mal tener creencias sobre las cosas! Ni tampoco está mal marginar aspectos de la propia identidad. Hacerlo ayuda a saber quien eres cuando te levantas por la mañana. Pero a veces, estas creencias limitan el crecimiento de las personas y de los grupos. Sacarlas a la luz y reflexionar sobre las diferentes opiniones ayuda a que las personas puedan cuestionarse las creencias que no les están ayudando a ser quienes son.

14. Los orígenes de la Pedagogía Orientada a Procesos se encuentra en la Psicología Orientada a Procesos. En el anexo 2 se adjunta un diagrama diseñado por Sri Elkins donde se explican las raíces y las aplicaciones de este paradigma, que están siendo trasladadas también al mundo de la educación.

15. esta idea se entrelaza con el principio de individuación de Jung. La Psicología Junguiana es una de las raíces del Trabajo de Procesos: "aquel proceso que engendra un individuo psicológico, es decir, una unidad aparte, indivisible, un Todo", "Individuación significa llegar a ser un individuo y, en cuanto por individualidad entendemos nuestra peculiaridad más interna, última e incomparable, llegar a ser uno Mismo. Por ello se podría traducir individuación también por mismación o autorrealización." Citas extraídas de las Obras Completas de Carl Jung

16. Con Fil a l'agulla llevamos diez años acompañando a los centros educativos a introducir y desarrollar la coeducación a través de proyectos integrales que incluyen formación al profesorado, al equipo de monitorado, intervención con el alumnado y encuentros con familias. En este enlace encontrarás un video resumen de uno de estos proyectos: <http://cort.as/-NQmB>

En este otro, un debate como el que narro en el ejemplo, con niños y niñas de segundo de primaria: <http://cort.as/-NQmF>

17. Inspirado en notas de Arnold Mindell, originador de la Psicología Orientada a Procesos <http://www.aamindell.net>

18. Extraído de los apuntes del curso de Introducción a la Facilitación de grupos, el arte de estar dentro y fuera, de Fil a l'agulla.

Facilitar el diálogo entre el margen y el centro es fundamental para, por una parte, que las personas del margen noten que sus experiencias son bienvenidas y recuperen el lugar que les pertenece en el grupo, su capacidad de incidir y desarrollarse con el amor y la dignidad que merecen.

Por otro lado, este diálogo también ayudará a todas las personas del grupo a ganar más libertad para ser quienes son. Muy probablemente, la mayoría de los chicos de la clase (bolitas naranjas) estén aprendiendo a crear su identidad marginando las experiencias, actitudes, características que saben que no tienen tanto valor, que no son tan centrales (bolitas moradas). Aunque sean niños de 6 años, o adolescentes de 16, el mecanismo es el mismo. La necesidad de pertenecer hará que uno mismo reprima y margine partes de su identidad: moverse más libremente, abrazarse o hacerse caricias con sus amigos, explorar juegos diferentes al fútbol, practicar el cuidado de las personas, desarrollar la empatía y la sensibilidad, estar en contacto con sus sentimientos profundos, etc.

Un aula en el que las expresiones de género no normativas no son sancionadas ni relegadas al margen es un aula donde hay más libertad para ser quien eres y donde la convivencia es más sana¹⁶.

Imaginemos que este grupo consigue fluir más por estas experiencias y, continuando con la metáfora de la imagen, el morado y el naranja se mezclan, la polaridad se deshace. Pronto llamará a la puerta el siguiente reto. Hola, soy la bolita verde, qué tal. Es el siguiente aspecto en el margen esperando a ser incorporado. El crecimiento de la identidad de un grupo es siempre ilimitado. Los retos y los conflictos nunca van a faltar.

La experiencia a la que invita este escrito es a la que mira el mundo, los centros educativos y el aula como un proceso en el cual todos los actores en el escenario son necesarios para crear la obra que estamos viendo¹⁷. La visión del Trabajo de Procesos es teleológica, es decir, que parte de la base de que las cosas pasan para algo, que tienen un propósito, un fin.

La idea principal es que si somos más conscientes de lo que está pasando, podemos escoger más libremente, seremos más capaces de afrontar los retos y estar en contacto con nuestro ser más profundo y con su significado¹⁸.

Cultivar la atención que ayuda a darte cuenta de qué voces, emociones, experiencias, opiniones ocupan una posición más central y cuales una más marginal es fundamental para apoyar a los grupos y a las personas a crecer siendo más ellos mismos.

La mirada del Trabajo de Procesos aporta a la educación una manera de acompañar, de educar, de convivir, que reduce el daño, el sufrimiento y el trauma, y acompaña a las personas y a los grupos a tratarse mejor a sí mismos, a sus relaciones y a la tierra.

El siguiente ejercicio te ayudará a leer la dinámica grupal, ganar conciencia de las diferentes partes que están en interacción, las que están más en el centro y las que están más al margen y del sistema de creencias que sostiene esa estructura. Es un primer paso para observar al grupo desde esta perspectiva y tener más información acerca de cuáles son los aspectos más conocidos para el grupo y hacia donde sería interesante evolucionar para conocerse más.

EJERCICIO 2: GANANDO CONSCIENCIA SOBRE LAS DINÁMICAS DE GRUPO

1. Piensa en un grupo con el que trabajes. ¿Cómo lo describirías?
2. Escribe algunas notas sobre la diversidad que observas en el grupo, tanto a nivel visible como lo más invisible, subjetivo, roles, actitudes, comportamientos...
3. Una vez descrita la diversidad del grupo ¿qué aspectos, características, actitudes experiencias están más en el centro? Si le pides al grupo que complete la frase "este grupo es..." ¿qué te imaginas que responderían?
4. ¿Qué aspectos, experiencias, actitudes, características están más en el margen? ¿Qué cuesta más decir? ¿Qué cosas si se dicen provocan reacciones? Risas, comentarios, silencios profundos, enfado, vergüenza. Puede también que sean aspectos que perturban o molestan. Anótalos.
5. Identifica el sistema de creencias del grupo que apoya esta estructura de margen y centro.
6. ¿Estás de acuerdo con el sistema de creencias de este grupo? ¿Qué ideas de este sistema cuestionarías?



19. Galtung, Johan Galtung (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/ Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.,

20. Para este apartado he tomado como inspiración la *Guía per a la gestió dels conflictes a les cooperatives*, escrita por Anna Espadale, socia de Fil a l'agulla. <http://filalagulla.org/2017/10/guia-gestio-conflictes-cooperatives/>

21. Desde Fil a l'agulla somos muy fans del juego para trabajar la cohesión grupal. El libro de Augusto Boal, *Juegos de teatro para actores y no actores*, contiene gran parte de los juegos que utilizamos en las aulas. P. Cascón y C. Beristain recopilaron muchos juegos cooperativos en los libros *La Alternativa al juego I y II*. En la página de Edualter <http://www.edualter.org/index.htm> se encuentran muchos recursos para trabajar en esta línea.

22. La página de Convivexit (Instituto de Convivencia y Éxito Escolar de las Islas Baleares), es una de las más completas en cuanto a recursos para trabajar los conflictos en el aula y en el centro desde un enfoque restaurativo.

04. Las dinámicas de grupo. Dando la bienvenida al conflicto

Las dinámicas que se derivan de la relación entre el centro y el margen crean tensión. Lidar con esas tensiones es el arte que desarrollan las maestras y profesoras a lo largo de su carrera. A continuación encontraréis algunas ideas que pueden contribuir a gestionar estas tensiones del día a día y convertirlas en oportunidades para el crecimiento personal y grupal.

A menudo en los centros educativos (y en las organizaciones en general) nos encontramos con la idea de que el enemigo de una buena convivencia es el conflicto. Y no. Una convivencia sana pasa por aprender a conflictuar mejor. El conflicto es inevitable¹⁹. Es más, el conflicto -entendido como la contraposición, el choque o la tensión entre dos fuerzas- es fuente de crecimiento humano.

Sin embargo, tenemos la tendencia a conflictuar con el conflicto²⁰. La mayoría de nosotros hemos tenido experiencias dolorosas y difíciles. Es común que delante de él aparezca el miedo a hacer o a que nos hagan daño, a conectar con momentos difíciles de nuestra historia personal o colectiva o miedo a que la relación se acabe, alguien se vaya o el grupo se rompa para siempre.

Pero el conflicto, si se es capaz de verlo no solo como algo que separa y divide, sino como un medio para conectar e interactuar de manera más profunda, puede ser una oportunidad para:

- Profundizar sobre un tema para tomar consciencia.
- Conocernos mejor como personas y como grupo. Nos ayuda a tener conversaciones que de otra forma no tendríamos.
- Crear comunidad, cohesión grupal y un ambiente que ayude al aprendizaje²¹. A menudo, cuando las relaciones son distantes la situación se hace todavía más difícil precisamente por la dificultad de ser directas y conflictuar de cara.
- Potenciar la capacidad creativa de los grupos. El conflicto ayuda a hacer visible la diferencia. Cuando los grupos pueden vivir la diversidad que los compone como una riqueza, desarrollan una creatividad impresionante.

La relación que el centro educativo tenga con el conflicto es clave para una convivencia sana. Los conflictos forman parte de la vida de las personas.

Es importante atender a estas tres cuestiones clave:

1. Mirar el conflicto como un proceso del que podemos aprender y que nos va a llevar a conocer cosas de la realidad que no estamos viendo. Salir de la tendencia habitual que nos empuja a verlo como algo lineal, (con un inicio y un final), que tiene una causa (buscamos un culpable, quien ha comenzado, quien se ha equivocado, como si tener un conflicto fuese algo inadecuado) y nos enfocamos en el resultado (queremos volver a la situación inicial, "volver a ser amigos").
2. Promover un cambio de cultura en el centro educativo y un compromiso con la creación de espacios, herramientas y recursos para atender los conflictos con curiosidad e interés²².



Pongo el ejemplo de un Plan Educativo de Centro comprometido con el lema “aprender a vivir para convivir”. El centro da una importancia central a vivir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y ha adaptado los horarios y las estructuras del instituto a esta idea. Después de la hora del patio los grupos tienen media hora reservada para promover el gusto por la lectura, que en caso necesario se utiliza para la gestión de conflictos, grupales, relacionales o individuales. Los grupos también tienen reservadas dos horas a la semana para trabajar sus dinámicas grupales. Una, la hora de tutoría y otra, la asamblea. Estas horas están colocadas en el horario de forma estratégica, no en horas donde al alumnado le cuesta más mantener la atención, se evitan los viernes a última hora, por ejemplo.

Del mismo modo, es importante trasladar esta cultura al funcionamiento del centro más allá de las aulas. ¿Dedicamos tiempo a la cohesión del equipo? ¿Cómo, en qué espacios y con qué herramientas, métodos, actitud se gestionan los conflictos en los claustros?

3. Mirar el conflicto desde una visión sistémica. El conflicto también es la tensión entre dos roles (dos posiciones, puntos de vista o experiencias diversas en relación a un tema), que va más allá de las personas que los están representando en un momento dado. Facilitar la expresión y la interacción de los dos roles es importante, porque de este diálogo surgirán los próximos pasos que necesita hacer el grupo.

Veamos un ejemplo:

Es el tercer día que parte de la clase sube enfadada del patio. Hay tensión, malas palabras y algunas caras largas. Un grupo se queja de que no sé quién ha chutado a dar a un grupo de niñas, y que los demás se han reído y les han insultado. El otro grupo dice que no ha sido así, y que el grupo de niñas lleva días poniéndose detrás de la portería para molestarlos, y que el día anterior les cogieron el balón y lo escondieron, y estuvieron la mitad del patio sin poder jugar.

Se puede buscar “la verdad” y los responsables: quien ha chutado, quien escondió la pelota...etc. Que se disculpen unos con otros y buscar volver a la situación de calma inicial. Que puedan jugar en el patio dividiéndose los espacios como han hecho hasta ahora. Y esto hacerlo con la sensación de que estamos perdiendo el tiempo, porque en verdad tendríamos que estar avanzando con el proyecto o avanzando en contenido. Nuestra hipótesis es que esta manera de abordar el conflicto no ayudará al grupo a desplegar todo su potencial.

Que este conflicto esté pasando es una buena noticia. ¿Qué misterios esconderá esta tensión? Hay un diálogo que se está intentando dar entre dos roles. Es importante que el grupo tenga esta conversación para crecer y para darse cuenta de diferentes aspectos que hasta ahora no habían salido a la luz. El papel del profesorado en el rol de la facilitación es apoyar a que los diferentes puntos de vista en cada uno de los dos roles se puedan expresar completamente.

Las creencias que tenemos acerca de los conflictos y nuestras propias experiencias condicionan nuestra actitud y la forma de gestionarlo. Para poder dar la bienvenida al conflicto es importante conocer mejor cuál es nuestra relación con este. El siguiente ejercicio te ayudará con ese propósito.



EJERCICIO 3. EXPLORANDO LA RELACIÓN CON EL CONFLICTO

- 1- Piensa en alguno de los grupos con los que trabajas. Date un momento para reflexionar sobre cuáles son los principales retos, dificultades o conflictos que tú tienes o que observas en este grupo. ¿Observas alguna tendencia, algunos temas o situaciones que se repiten?
- 2- ¿Cómo sabes que hay un conflicto? ¿Cuáles son las señales?
- 3- Ahora fíjate en tu reacción. ¿Cómo lo vives? ¿Qué haces cuando pasa? ¿Cómo te relacionas con lo que está pasando? ¿Y el resto de personas? ¿Hay alguna tendencia en la manera de vivir y actuar dentro del grupo?
- 4- Trata de identificar algunas creencias en relación al conflicto. Una manera es pensar en cómo crees que deberías o se debería de gestionar. ¿Estás “en contra” de alguna reacción o manera de expresarse en relación al conflicto? Observa con curiosidad estas creencias e ideas y nómbralas.
- 5- Piensa en las estrategias y recursos que tiene el grupo y el centro educativo. ¿Qué herramientas y habilidades hay? ¿Cuáles son las estrategias con las que contáis para gestionar las dificultades y los conflictos? ¿Qué os ha funcionado? ¿Qué no?
- 6- Por último, reflexiona sobre tu visión a largo término. ¿Cómo te gustaría que se gestionasen los conflictos y las dificultades en tu grupo? Hay algo que tú puedas hacer para estar más cerca de tu visión? Piensa en el próximo paso que podrías dar.

La teoría de campo y roles

Para facilitar un conflicto es útil mirar los grupos como campos de información, de fuerzas. Esa información se expresa a través de roles. A veces, la tensión entre polaridades se manifiesta mediante conflictos. La tensión ayuda a clarificar los roles y a traer más conciencia sobre cuáles son las partes.

El campo se puede percibir notando la atmósfera. Cuando entras en el aula puedes notar el campo grupal. No se respira la misma sensación antes de ir de colonias que antes de un examen, cuando hay un conflicto latente o cuando no. A veces tú entras en un grupo y tienes ganas de llorar, aunque no sepas lo que ha pasado ni haya nadie llorando. Solemos decir frases hechas del tipo...“el ambiente estaba cargado”, “se podía cortar el aire con un cuchillo” o “había un ambiente de cachondeo...”

La información del campo se expresa a través de los roles y los roles se expresan a través de personas. Tenemos tendencia a ocupar ciertos roles según nuestra historia personal y, al mismo tiempo, hay una tendencia natural al cambio. ¿Te ha pasado estar defendiendo una opinión en un grupo y en otro grupo diferente descubrirte en la posición contraria? Con tu grupo de amigas tal cosa, y con tu familia casi la contraria. El campo grupal influye a las personas que lo forman.

Es importante tener en cuenta que una persona es más que un rol. Y un rol siempre es más grande que una persona. Tener esto presente ayuda a no sobreidentificar a la persona con lo que está representando en ese momento y a tener en cuenta la diversidad que esconde el rol, que seguramente va más allá de la experiencia de una persona.

En el ejemplo del conflicto en el patio, es posible que el diálogo entre los dos roles nos lleve a hablar de lo personal y las personas del grupo puedan hablar sobre cómo se sienten en el recreo. Sobre a qué les gusta jugar o qué espacio tienen para jugar a lo que les gusta. Sobre cómo son sus relaciones y cómo les gustaría que fueran. A lo mejor se pueden escuchar las voces que normalmente no se oyen tanto (se puede hacer la invitación directamente: “las personas que no habéis hablado tanto o no habéis hablado todavía ¿os gustaría decir algo?”, y sostener el silencio que habitualmente se da después de esta invitación). De los chicos a los que no les gusta jugar a fútbol y de las chicas a las que sí, y de cómo se sienten. Es una oportunidad para hacer grupo, para conocerse más. Para elegir más libremente cómo quieren organizarse y salir de la dinámica del “yo gano tú pierdes”.

En un aula de quinto, una conversación parecida a la que estoy describiendo acabó con un niño hablando de cómo echaba de menos el tiempo en el que jugaban todos juntos. Acabaron proponiendo jugar juntos a *pichi* al día siguiente, su juego de entonces, algo que al principio de la conversación parecía imposible. En esa misma conversación, antes de llegar aquí, algunas personas que no estaban aparentemente vinculadas al conflicto con la pelota, expresaron que en el patio, a menudo, no sabían con quien jugar. Una de ellas habló de lo difícil que era para ella bajar por las escaleras pensando qué podía hacer hoy. La mayoría no sabían que esta persona se estaba sintiendo así.

Cuando los roles se pueden expresar y ser escuchados completamente, la tensión se relaja, la atmósfera cambia y con los nuevos aprendizajes podemos pensar nuevas soluciones. En la terminología de Trabajo de Procesos, a esos momentos les llamamos *resolución temporal*. Esa sensación de resolución a veces dura 20 segundos, y el siguiente reto, el siguiente proceso, ya está llamando a la puerta. A veces, las resoluciones temporales duran más en el tiempo.

Cuando conflictuamos, a menudo en el campo hay roles que nadie ocupa porque cuesta más, es más difícil hablar desde ahí. Les llamamos roles fantasma. Ocupar estos roles es útil para poder tomar consciencia sobre las diferentes partes y avanzar en la conversación. Puede ayudar a no quedarse estancado cada uno en su polaridad y ciclar y ciclar.

Por ejemplo: “Ellas nos han quitado el balón”. “Ellos nos están tirando a dar, nos están molestando”. El rol fantasma es quien molesta. Es difícil que alguien diga “es verdad, nosotras les estamos molestando”. Es importante dar la bienvenida a los roles más difíciles de ocupar. Cuando esto sucede es importante que la facilitadora diga algo en la línea de: “Ah, gracias por decir esto, es más difícil hablar desde ahí. ¿Para qué les estabais molestando?”. Sin embargo, a menudo tenemos reacciones en esta otra dirección: “ah, y te parecerá bonito molestar a tus compañeros. ¿Te gustaría que te lo hiciesen a ti? ¿Que estuvieses jugando y te escondiesen el material? ¿Por qué lo has hecho?”. Y aunque es verdad que también estamos preguntando por qué con la idea de saber más, las personas que están hablando desde ese rol no pueden traer toda la información porque se sienten juzgadas.

Si queremos tener una actitud facilitadora ante los conflictos tenemos que entrenar la apertura y curiosidad para poder escuchar todas las voces, todas las experiencias y todos los niveles de realidad. Esto no siempre es fácil. Sobre todo cuando tenemos delante situaciones o comportamientos que no nos gustan. Pero atención. Una actitud de bienvenida al conflicto y a las diferentes voces no quiere decir no poner límites o que tengamos que estar de acuerdo con todo.



23. Es el odio o aversión hacia las personas que pertenecen al colectivo LGTBI (lesbianas, gays, trans*, bisexuales e intersexuales).

24. Escribí este texto sobre el impacto que tuvo en mí la agresión que sufrió el centro lgtbi de Barcelona tras su inauguración: <http://cort.as/-NUBO>

25. A diferencia de la democracia clásica, que se centra en la regla de la mayoría, el Trabajo de Procesos habla de Democracia Profunda, actitud y principio que sugiere que todas las voces, todos los estados de conciencia y los niveles de realidad son importantes. Para saber más sobre este principio este video creado por Amy Midell es muy ilustrativo: <http://cort.as/-NQVf>

Un ejemplo. En un aula, después de explicar una historia sobre temas relacionados con el heterosexismo²³, un niño habló de lo mal que le parecía que existiesen parejas de personas del mismo sexo. Es importante que su voz se pueda expresar. Y también el otro lado: el impacto²⁴ que tienen estas palabras en el compañero de clase hijo de dos mujeres o otros compañeros. La propuesta es facilitar esta conversación con una actitud de apertura y curiosidad y traer más conciencia del impacto que tenemos en los demás. Sin embargo, esta situación es diferente a la de si, por el pasillo, una persona insulta a otra o hace una broma homófoba. Es importantísimo poner límites.

Desde el Trabajo de Procesos hablamos de los tres niveles de realidad²⁵ a los que es importante atender cuando facilitamos. Miremos estos tres niveles en el ejemplo que acabamos de leer:

- Lo más objetivo: qué, quién, cuándo. Las normas, los hechos, el contenido que puede ser expresado de forma más lineal y que es tangible. La realidad objetiva es que un niño está dando su opinión en relación a la historia que se acaba de explicar y que su opinión genera un debate en la clase. Podemos describir objetivamente también que vivimos en un mundo donde las personas lgtbi no disfrutan de los mismos derechos que las personas heterosexuales y que son sujeto de discriminación.
- Lo más subjetivo y menos visible: la parte no lineal, no tangible, lo emocional. En este nivel habitan los anhelos, las esperanzas, los sueños, las visiones. En esta situación, lo más subjetivo es, por ejemplo, la tensión que se respira en el ambiente después de este comentario, las relaciones de poder que se constelan, las diferentes experiencias y emociones que están sintiendo las personas que están en el aula en relación al mismo hecho. Vergüenza, incomodidad, dolor, indiferencia, congelamiento, las diferentes vivencias en relación a lo lgtbi, las diferentes visiones para el mundo en relación a las personas y las etiquetas.
- Lo esencial: la realidad no dual, esa parte de la experiencia humana transpersonal que conecta con el todo. En este caso, además de las opiniones que nos separan y de las etiquetas en relación a la sexualidad, todas las personas del grupo estamos unidas por algo más grande que todo eso. Todas somos personas. A menudo, cuando tenemos debates sobre identidad, muchas personas quieren conectar con este nivel de la realidad. “¡Dejemos las etiquetas de lado, todas somos personas!” Para poder conectar con esta parte de la realidad es importante no invisibilizar las diferentes experiencias que tienen lugar en la realidad más subjetiva y en la más objetiva. Porque si no, no estamos conectando con esta realidad esencial, si no utilizándola como una herramienta normalizadora que anula la diversidad. En este ejemplo, el grupo pudo conectar con esta realidad más esencial cuando después del debate, las personas pudimos ser más conscientes de qué nos lleva a pensar de diferentes maneras y del dolor que causan algunas opiniones. Entonces si, los dos niños pudieron verse más y por unos segundos el grupo se conectó con algo más grande que ellos.

Cuando facilitamos conflictos es tan importante atender a lo más objetivo, ¿qué ha pasado?, como a lo más subjetivo: ¿cómo os habéis sentido? ¿qué experiencias ha habido en relación a esto? ¿qué sistemas de creencias hay en relación a tal tema? ¿cómo son las dinámicas de poder? También es importante dar espacio a las resoluciones temporales y a notar las sensaciones de cuando se disuelven las polaridades y por un momento somos todos uno y conectamos con esa realidad más esencial.

Arnold Mindell, en su libro *The Leader As a Martial Artist* (2000) propone este sencillo ejercicio para entender mejor la coexistencia de estos tres niveles de realidad:

1. Ponte la mano en la cara y fíjate en la temperatura y en cuanto espacio ocupa la mano en tu cara. Estos son aspectos de la realidad consensuada.
2. Más despacio, pon la mano en la cara y fíjate en las sensaciones que sientes, a qué te recuerda o que te evoca. Estos son aspectos de la realidad de los sueños.
3. Más sutilmente, sin que sea necesario el contacto, vuélvelo a hacer, dándote cuenta de que tú y la mano sois uno.

En el próximo capítulo profundizaremos en el mundo de las emociones, pero antes propongo hacer un ejercicio que ayude a aterrizar las ideas relacionadas con el conflicto, el campo y los roles.

El siguiente ejercicio te ayudará a poder leer los conflictos del grupo desde la perspectiva de los roles. Las siguientes preguntas sirven para explorar la información que contiene el campo y que se está expresando a través de un conflicto.

EJERCICIO 4. LOS CONFLICTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ROLES

- 1- Piensa en un conflicto que haya habido o que esté ocurriendo hoy en un grupo.
- 2- Identifica la polaridad. ¿Qué roles hay? ¿Puedes identificar algún rol fantasma?
- 3- Fíjate en si hay algún rol con el que tú te identificas más o que te es más fácil escuchar. Es importante que te des cuenta de eso para poder también escuchar el otro lado de la manera que necesites.
- 4- Para explorar la esencia de cada rol vamos a hacer un ejercicio de empatía. Empieza por el rol con el que te identificas menos.

Por un momento déjate poseer por una de las partes para investigarla. Una manera de hacerlo es hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Qué les hace a las personas que representan este rol estar aquí, por qué debe ser importante para ellas?
- ¿Cómo de seguro se siente este rol para expresarse? ¿Hay roles o dinámicas que lo amenazan, alguien que lo quiere eliminar? ¿O quizá tiene miedo de perder algo?
- ¿Por qué es necesario que pertenezca a este campo?
- ¿Qué sentimientos afloran desde ahí?
- ¿Qué hay detrás de esta posición? ¿Qué de lo que trae este rol es esencial escuchar?

Hazte las mismas preguntas con cada uno de los roles presentes en este conflicto.

- 5- Desde esta nueva perspectiva mira el conflicto desde fuera. ¿Qué información nueva tienes ahora? ¿Cuál crees que puede ser el siguiente paso?



Los grupos tienden a poner menos el foco en el mundo vinculado con lo subjetivo y las emociones. Celebramos que existe una tendencia en el mundo educativo que revaloriza esta parte de la realidad. Aún así, atender esta dimensión a menudo es un reto.

Las emociones son diferentes para cada persona. Se conectan con la experiencia personal, con el contexto histórico, social, cultural, económico y también con el contexto grupal. Las personas formamos parte de un campo grupal que influye y afecta a las personas que lo forman.

Cuando entramos a las aulas con temas relacionados al acompañamiento emocional solemos decir que las emociones son como una brújula. Sirven para tener más información sobre quién soy, qué quiero y qué no, qué me gusta y qué no me gusta. Individualmente y como grupo. Pueden marcar la dirección que nos ayuda a conectarnos con nuestro potencial.

Las emociones también se ven afectadas por la dinámica del margen y el centro. Hay emociones que la sociedad o el contexto valoran más, son más bienvenidas y, por tanto, más fáciles de expresar y otras lo contrario: son menos bienvenidas y más marginadas, más difíciles de sentir y expresar.

Socialmente se tiende a apoyar expresiones emocionales relacionadas con la fuerza y el poder y a marginar emociones vinculadas al dolor y la tristeza, que a menudo son equiparadas a la debilidad. Experiencias relacionadas con la vulnerabilidad o a la capacidad de emocionarse fácilmente son vistas negativamente. Como resultado, este tipo de expresiones se reservan para las relaciones más íntimas.

Estoy hablando de tendencias generales que no representan el cien por cien de los comportamientos en las aulas, pero que sí que pueden seguir observándose en la mayoría de los grupos.

La socialización de género también influye en la expresión de las emociones. Existe una tendencia general que da más permiso a los chicos para expresar el enfado y la rabia, mientras que a las chicas, por lo general, se les da socialmente más permiso para conectar con la tristeza y su expresión física.

Cuando entramos a facilitar un conflicto en un aula, es muy habitual ver como las primeras personas que se emocionan visiblemente son chicas. En este punto es importante poder dar la bienvenida a las emociones. A menudo, a la capacidad de dejarse sentir lo que sea que estás sintiendo le llamamos superpoderes, haciendo alusión a los superhéroes. "Qué bien que puedas conectar con lo que estás sintiendo y lo puedas mostrar, esa capacidad es un superpoder". A veces, en un momento emocionalmente intenso observamos que algunos chicos están haciendo un esfuerzo enorme por no emocionarse y contener las lágrimas. Esto se traduce en comentarios que se hacen unos a otros para provocarse risas, para ayudarse a desconectar de lo que está pasando. También se sancionan mutuamente. "Nosequién va a llorar...haha..." O otras estrategias. Para apoyar a los chicos a conectar con lo que sienten y que puedan abrir la puerta a mostrar sus emociones a veces es útil responder a los pensamientos críticos que hay en el ambiente, pero que no se están diciendo con palabras, como por ejemplo, "los chicos no lloran": "me gusta el ambiente de escucha que estamos creando. Sentir lo que estáis sintiendo está bien. Pue-

de que algunos de vosotros estéis sorprendidos de ver a los compañeros emocionarse. Pero no os preocupéis, emocionarse está bien. Todas las personas nos emocionamos, y hacerlo en público sabiendo que nadie se va a reír es más agradable que apretarlo dentro. Os propongo respirar juntos un momento a la de tres... 1, 2, 3..."

Por otro lado, es muy importante recordar que las emociones están relacionadas con un aspecto íntimo de las personas y que los límites están para algo. Forzar a alguien a que hable o conecte con algo con lo que él, ella o elle no quiere conectar en el momento no es una buena idea.

Estar atenta al *feedback* es fundamental para facilitar el campo emocional de un grupo. El *feedback*, como lo entendemos en Trabajo de Procesos, va más allá de la retroalimentación verbal. Es importante observar las señales que da una persona o un grupo ante una intervención o propuesta. Estar atenta al *feedback* es clave para seguir el proceso, pero sobre todo es una cuestión de ética.

En un aula con criaturas de 10, 11 años, la profesora intervino para animar a un niño que estaba bastante desconectado de los compartires de otros compañeros a que hablase "de lo que le había pasado". Para la profesora era importante que el niño pudiese expresar sus emociones, porque ella intuía que sus comportamientos agresivos tenían que ver con situaciones difíciles que él estaba viviendo y lo mejor era compartirlos con toda la clase como estaban haciendo otras personas. La profesora empezó. Cuéntanos qué te está pasando con tu abuela, y esto y lo otro. El niño, con todo el cuerpo, daba señales de que no, que no era el momento ni la manera. Imagino que también influenciado por el campo grupal, que estaba blandito y bastante emocional, el niño nos explicó parte de la difícil situación que estaba viviendo y arrancó a llorar, a respirar muy deprisa, entrando en un estado un poco alterado. Las demás personas se fueron al patio, pero él no podía parar de llorar. Estuvimos acompañándolo para salir de ese estado, y la cosa llevó su tiempo. Cuando volvimos a la semana siguiente, él no quiso participar en el Círculo de Palabra. Es muy muy importante respetar los límites que ponen las personas.

Es cierto que a veces una persona dice *no* con las palabras pero nos da señales con el cuerpo de que a lo mejor sí que quiere. Por ejemplo, mientras que dice que *no*, sonrío, o echa el cuerpo para adelante. En esos casos es útil volver a chequear: "¿seguro que no quieres decirlo?, a mí me gustaría escucharte, aunque si no lo quieres decir también está bien". Es importante no insistir más de tres veces.

En el ejemplo del que os estoy hablando las señales corporales eran una muestra clara de *feedback* negativo. Mientras el niño decía que no, sus hombros y su pecho se cerraban, y su cabeza pareciera ocultarse bajo de la camiseta. En estos momentos es importante fijarse en las señales y tomárselas en serio. No ayuda a la persona recibir comentarios del tipo, "venga, siéntate bien. Pon los pies en el suelo y explícanos qué te pasa".

También ocurre que a la pregunta ¿quieres que sigamos hablando de esto? o ¿quieres compartir lo que estás sintiendo? la respuesta es *sí*. Pero el *sí* viene acompañado de un encogimiento de hombros o otra señal²⁶ que no va exactamente con el *sí*. Es muy importante volver a preguntar: "Te oigo decir sí pero no te veo del todo seguro. Si no lo quieres compartir ahora está bien también. Puedes elegir".

26. En Trabajo de Procesos, a las señales del mensaje que no van con el contenido les llamamos dobles señales. Para saber más sobre esto, el video creado por Amy Mindell es muy ilustrativo. Lástima que por el momento está solo en inglés: <http://cort.as/-NR-s>

27. Esta metáfora se la copio a mi compañera Lidia Casanovas.

28. Este listado fue creado por Mireia Parera para el curso de Fil a l'agulla Gestión Emocional y Cuidados, que a su vez inspirado por la lectura de autoras como Dawn Menken y su genial libro *Raising Parents, Raising Kids*.

29. Tristeza, manual de usuario, es un cuento de Eva Eland puede ser un apoyo útil para este entrenamiento.

Ser consciente de lo que te pasa, de tus emociones y estados de ánimo ayuda a cuidar las relaciones, al grupo y a una misma. Ganar habilidades en este sentido ayudará también a cuidar las relaciones en situaciones difíciles o de malestar. Cuando entramos en las aulas también utilizamos la metáfora²⁷ de que el mundo de las emociones, igual que el mundo del deporte o el cálculo mental, necesitan entrenamiento. Este entrenamiento se compone de los siguientes elementos²⁸:

1- Dar valor a las emociones y entender que son importantes. Es frecuente descubrirse a una misma menospreciando lo que siente. El ejercicio cotidiano de dar valor y entender nuestras emociones es una acción contracultural que ayuda a sembrar un terreno fértil para dar la bienvenida a todo lo que somos.

2- Identificarlas. Las emociones pasan por el cuerpo y nos llegan a la consciencia en forma de sensaciones corporales, sensaciones físicas, sensaciones internas. Saber identificar qué sentimos, dónde, de qué manera, qué quiere decir, ponerles nombre. Como no lo tenemos muy entrenado a menudo identificamos nuestras emociones cuando la situación ha escalado mucho. O cuando nos lo dicen los demás. A menudo no tenemos suficiente vocabulario para hablar de los diferentes estados de ánimo por los que pasamos. A veces ayuda dibujarlos, expresarlos en movimiento o con sonidos.

3- Preguntarse: ¿qué me hace sentir así? Como nos cuesta estar en contacto con nuestras emociones y reconocerlas, a veces se hace difícil saber qué lo ha provocado. Además, puede que la sensación la notemos en un momento y espacio diferente al momento en el que pasa eso que me hace sentir de esa manera, lo que dificulta hacer la relación.

4- Expresar la emoción. Como continúa siendo contracultural expresar determinadas emociones en grupo y no tenemos mucha costumbre, cuando por ejemplo alguien llora, la emoción se recibe como sobredimensionada ("ala...no sé quién está llorando...qué le pasaaa...alaaaa." Y en el patio: "sabéis...no sé quien hoy ha llorado en clase"). Esto hace que la expresión de determinadas emociones sea difícil. Y a veces ocurre que las expresamos, pero no completamente, de manera que hay algo incompleto que no nos deja fluir a otro estado de ánimo. Y esto refuerza la creencia de que expresar las emociones no ayuda a estar mejor.

5- Ganar fluidez emocional: poder entrar y salir. En general, las criaturas son grandes maestras en lo que a fluidez de emociones se refiere. Cuanto más pequeñas, más libres para fluir. Son capaces de sentir y expresar completamente lo que están sintiendo en el momento y segundos más tarde estar con lo siguiente. Es importante recordar esta habilidad y seguir entrenándola para no perderla.

6- La relación con las emociones de otras personas. Esto fomenta la empatía, la sensibilidad y el desarrollo de habilidades sociales. Cuando estamos facilitando un conflicto es importante fomentar esta relación: "¿puedes ver cómo le afecta a ella? ¿Qué ves? ¿Qué te pasa a ti con eso?"

Cuando se acompaña²⁹ a alguien es importante hacer preguntas con curiosidad. Relacionarse con lo que le está pasando, sin querer transformarlo, ni decirle "ya se te pasará" si no es lo que necesita. A veces ayuda que la acompañante le ponga nombre a lo que se imagina que está sintiendo la otra persona. También ayuda hablarle a esa voz interna que nos critica, que hace que tenga vergüenza por sentir lo que está sintiendo.

El siguiente ejercicio tiene como propósito saber más sobre la relación que tenemos con las emociones. Como profesoras, cuanta más conciencia sobre el propio universo emocional tengamos (sobre cómo me siento, qué temas me tocan, cuales me encienden, donde están las propias heridas y los propios retos) más habilidades disponibles tendremos para facilitar el campo emocional del alumnado, los conflictos que se dan en el aula y en el centro educativo.

EJERCICIO 5. EXPLORANDO LA RELACIÓN CON LAS EMOCIONES

1- ¿Qué relación tienes con las emociones?

- ¿A qué emociones o estados de ánimo das más la bienvenida? ¿Cuales te cuesta más sentir o expresar (no te gusta sentirlas, haces ver que no las estás sintiendo, las niegas, no las expresas)?
- ¿Cómo las identificas? ¿Cómo las expresas?
- ¿Tienes alguna creencia en contra de algún sentimiento o estado de ánimo? ¿O de su expresión?
- ¿Cómo te influencia en esto el hecho de haber estado socializada como mujer o hombre?
- ¿Cómo te influencia tu contexto familiar?

2- Piensa en algún grupo y responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimientos se pueden expresar? ¿cuáles son más fáciles de compartir? ¿Y los más difíciles (los que se callan o se hablan en los pasillos o en el patio, pero no fácilmente en la clase, los que se perciben pero nadie les pone voz)?
- ¿Cuál es la cultura del grupo en relación al acompañamiento y a la gestión emocional? (creencias, ideas, pensamientos...)
- ¿Cómo se hace el acompañamiento emocional?
- ¿Cómo te gustaría que fuese? ¿Hay algo que te gustaría que fuese diferente?
- Piensa, en relación al grupo en el que estás trabajando, algún paso que tú podrías hacer para caminar hacia donde tú quieres.



30. Maite Garaigordobil en su libro *Violencia entre iguales* define el bullying como una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o diversos agresores con mayor poder y intencionalidad de causar dolor tienen sometido a un compañero/a de clase (víctima).

31. Julie Diamond, con su obra *Power, a user's guide* (2016) ha inspirado en gran parte las ideas sobre poder aquí recogidas.

06. Las dinámicas de discriminación y el poder

Cuando hablamos de convivencia en los centros educativos, es importante diferenciar entre conflictos, discriminación y bullying.

Ya hemos dicho que no podemos ni queremos prevenir los conflictos en la escuela. Queremos aprender y enseñar a conflictuar de una manera más creativa. Pero sí que queremos prevenir la angustia, el estrés, la violencia, las dinámicas de discriminación y el acoso.

Para diferenciar un conflicto de un proceso de discriminación ponemos el foco en los desequilibrios de poder. El bullying es la expresión extrema de una dinámica de discriminación³⁰. Hablamos de bullying cuando, además de existir un desequilibrio de poder, estas acciones u omisiones perduran en el tiempo.

Tomémonos un momento para entender a qué nos referimos cuando hablamos de poder³¹.

Entendemos poder como la capacidad de influenciar e impactar en nuestro entorno. El poder no es ni bueno ni malo. Es una energía generadora y creativa. Cuando nos empoderamos, nos movilizamos. El poder se puede utilizar para cosas maravillosas. Es importante remarcarlo porque es muy común confundir el poder con el abuso de poder. Como si tener poder fuese algo negativo. Y no. Una convivencia sana es aquella donde las personas utilizan su poder para el bien común. Y en la que, cuando se dan abusos inconscientes de poder -hecho frecuente en la vida y en los conflictos- hay espacios para la escucha, el diálogo y el aprendizaje.

Por lo tanto, necesitamos aprender y enseñar a ser más conscientes del poder que tenemos, de nuestra capacidad de incidir en el entorno e impactar en los demás, y hacerlo de manera responsable. Necesitamos aprender acerca de qué quiere decir utilizar responsablemente nuestro poder. Y también tomar responsabilidad cuando no hacemos un buen uso y hacemos daño. No es un reto fácil. Vivimos en una sociedad plagada de abusos de poder que se normalizan.

Una de las características principales del poder es que es complejo, contextual. El poder que tiene una persona en un grupo es una relación dinámica entre:

- El rol que juega esa persona en ese grupo (profesor, alumna, nueva, antigua, que le gusta el fútbol, o no, a favor de esta opinión o de esta otra, etc.)
- Identidad social (lugar de procedencia, color de la piel, género, orientación sexual, clase social, salud, dis/capacidades, etc.)
- Historia de vida y experiencia con la autoridad.
- Personalidad.
- Contexto cultural momentáneo (es posible que no sea lo mismo estar en educación física que en clase de matemáticas, en la escuela que en casa, etc.)

Lo que estamos buscando para una convivencia sana es el dinamismo en las relaciones de poder. Todos los grupos tienen centros y márgenes. Las personas que representan los valores, las características o las actitudes que están más valoradas, están más en el centro. Tienen más capacidad de incidir. Las personas que representan capacidades, características o actitudes que se valoran menos, están más al margen, no tienen tanta capacidad de incidir.

Una dinámica de grupo sana es aquella en la que quien está más al margen y más en el centro varía dependiendo el foco de interés, de la actividad, del día. Aquella en la que todas las personas pueden encontrar el apoyo necesario para acceder a la sensación de fuerza interior. Cuando las dinámicas de poder se estancan y en una clase siempre son las mismas las que están en el margen, tenemos el terreno cultivado para que la discriminación aparezca. Cuando esto ocurre es más difícil que algunas personas puedan cultivar el acceso a su propia fuente de poder y bienestar. Este clima es el que propicia la posibilidad de que existan dinámicas de bullying.

Para promover este dinamismo en las relaciones de poder es clave dar la bienvenida a la diversidad, a la diferencia. A menudo la diversidad es vivida como una amenaza. Se pierde la curiosidad y se vive lo diferente como algo que expulsar. Lo diferente es “lo que no soy yo”. Existe el grupo y aquello que está fuera de él. Esta manera de vivir lo diferente contribuye a la aparición de las dinámicas de discriminación.

Es común que cuando una persona representa las actitudes o características que el grupo margina, se le empieza a tratar como chivo expiatorio. Empiezan las etiquetas, que van engordándose con las proyecciones de lo que el grupo no considera propio, de lo que el grupo no valora, de lo que el grupo no quiere ser o piensa que no es. A menudo también, las personas que están al margen internalizan los mensajes que el grupo les transmite. Internalizan la opresión y empiezan a decirse a sí mismos lo malos que son, lo mal que huelen, lo poco que valen, lo pesados, lo brutos, lo que sea...y finalmente se acaba confirmando la etiqueta que el grupo les ha puesto. En las escuelas e institutos nos encontramos a menudo con profesores y profesoras que entienden que el grupo margina a una persona. “Es que es muy pesado, es que se lo busca”. “Es que no tiene habilidades sociales y estar a su lado es difícil”. Yo puedo también entender momentáneamente que alguien no quiera estar al lado de otra persona que pega, que molesta, etc. Pero al mismo tiempo es fundamental no normalizar el hecho de que haya personas al margen del grupo por un periodo largo de tiempo. Los adultos somos responsables del cuidado de las dinámicas de relación que se generan en el grupo que tenemos a cargo y tenemos que trabajar con el objetivo de que ninguna criatura quede al margen por un largo periodo de tiempo³².

Para prevenir las dinámicas de discriminación es importante desarrollar un posicionamiento fuerte y claro en relación a las dinámicas de convivencia de la clase y transmitirlo al grupo al inicio del curso y siempre que se tenga la oportunidad. Es posible que se piense que ya se tiene un posicionamiento claro después de tantos años de experiencia. Incluso así, sugiero reflexionar sobre el propio posicionamiento cada inicio de curso y cada vez que se vaya a entrar en contacto con un nuevo grupo. Las personas vamos cambiando y nuestra experiencia como maestras va dotando de matices nuestros propios posicionamientos. Es común pensar que nuestro alumnado ya sabe qué esperamos nosotras de ellos en relación a la convivencia y a menudo no es así.

Es muy útil también hacer este ejercicio en grupo, con el claustro, y generar un posicionamiento común del centro educativo.

El propósito de las siguientes preguntas es ayudarte a formular una idea clara y sencilla para anclar una posición de fuerza que te dé apoyo para promover el modelo de convivencia que deseas.

32. Este video del programa televisivo 30 minutos muestra la manera en la que el profesor Kanamori trata las dinámicas de discriminación en su clase. Me gusta la combinación de amor y firmeza. <https://www.youtube.com/watch?v=so3Mr-OKG60> (minuto 16:20)

33. Ejercicio inspirado en la propuesta de Lukas Hohler, del manual *Profesoras y Profesores Empoderados* donde concretamente propone un ejercicio para trabajar el posicionamiento del profesorado. Para saber más: <http://cort.as/NlqS>

34. En el monográfico sobre prácticas restaurativas de la revista *Convives*, <http://cort.as/-Nik2>, dicen: “Las prácticas restaurativas tienen sus raíces en la justicia restaurativa, que es una forma de ver la justicia penal que enfatiza la reparación del daño ocasionado a la gente y el restablecimiento de las relaciones en lugar de solamente castigar a los infractores (Zehr, 1990). La justicia restaurativa es reactiva, proporciona una prevención terciaria, que se introduce después de que el problema ha ocurrido, con la intención de evitar la recurrencia. Las prácticas restaurativas, manteniendo el espíritu de la implicación de todas las personas y de la restauración como claves del proceso, ponen el acento en el desarrollo de la comunidad, fortaleciendo sus vínculos y, cuando hay conflicto y tensión, buscando reparar el daño asumiendo responsabilidades y con ello fortaleciendo las relaciones.”

EJERCICIO 6. EL POSICIONAMIENTO ³³

1. ¿Qué esperas de la convivencia en el aula y en el centro educativo y por qué es importante para ti que sea así?
2. ¿Cuál es tu rol y qué harás para fomentar tu ideal de convivencia?
3. ¿Qué esperas del alumnado?
4. ¿Cómo influye tu experiencia personal y la visión que tienes sobre la educación en lo que esperas de la convivencia?
5. ¿Qué tipo de cultura grupal quieres crear en este espacio? ¿Qué métodos, rutinas o rituales te resultan importantes para mantenerla y cuidarla?
6. Con estas respuestas escribe tu posicionamiento de la manera más breve y clara posible, de forma que tus palabras puedan ser entendidas por una persona de 6 años. A veces nos enroscamos con palabras complicadas que nos alejan de lo que en esencia queremos decir. Si tienes la oportunidad ensaya tu posicionamiento con algún colega y pídele feedback.

Crear las normas de convivencia conjuntamente con el grupo ayuda a construir una cultura grupal común. En relación a normas de convivencia, la asociación Pas d'infant hace una propuesta interesante. Rescato aquí tres de las normas que ellas proponen y que en Fil a l'agulla utilizamos a menudo para apoyar nuestro propio posicionamiento en el trabajo en las escuelas e institutos:

- **Somos un grupo y nos cuidamos.** Es útil repetir esta norma cuando se observan acciones de cuidado, para visibilizarlas y dotar de contenido la palabra *cuidar*. Así como también señalar las acciones que no cuidan y pensar colectiva o individualmente qué sería en cambio cuidar, o qué necesitan las personas implicadas en esa interacción para sentirse cuidadas.
- **Preguntar antes de hacer.** Los grupos de personas que incorporan esta norma en su cultura grupal aumentan su bienestar significativamente.
- **Cuando alguien dice para, parar.** Educar en el consentimiento es importante para una convivencia sana.

Por otro lado, sabemos por experiencia propia que las personas que formamos parte de grupos, en ocasiones, traspasamos los límites. Cada persona es responsable de sus actos. Acompañar al alumnado a tomar responsabilidad del impacto que causan sus acciones, sus palabras o sus decisiones es otra pata fundamental para aprender a convivir de una manera sana.

En esa dirección, las prácticas restaurativas³⁴ proponen unas preguntas que ayudan a tomar consciencia del impacto del daño causado:

- ¿Qué estabas pensando cuando has hecho tal cosa?
- ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué piensas de lo que ha pasado?
- ¿Qué podrías hacer para mejorar la situación?

En el siguiente apartado vamos a desarrollar más detalladamente este asunto.

07. Explorando los procesos de grupo en el ámbito escolar

Mi experiencia en los centros educativos inició haciendo algunos talleres sobre Educación para la Paz y Perspectiva positiva del conflicto. En aquel momento ese paradigma me fue muy útil. La escalera de la provención de Paco Cascón³⁵ pone el foco en los momentos anteriores al estallido de la crisis. Hacer grupo, la comunicación y entrenar capacidades para llegar a consensos sin duda es un trabajo importantísimo. Pero, ¿qué hacer cuando estalla la crisis, en los momentos difíciles, tensos y emocionalmente intensos?

Continué mi trayectoria en los centros educativos haciendo talleres sobre prevención de violencias de género en primaria y en secundaria. Había momentos de conflicto especialmente calientes y junto con mis compañeras de Fil a l'agulla, empecé a experimentar con el Trabajo de Procesos en las aulas³⁶. Teníamos un programa, un guión, pero estábamos abiertas a seguir el proceso del grupo, a gestionar las tensiones y conflictos que aparecían, quedándonos con lo que tuviese más energía en el momento. No poníamos el foco solamente en trabajar las creencias sobre el amor, sobre el cuerpo, el poder, sino sobre todo, en procesar cómo están afectando estas creencias en el aquí y ahora del grupo.

Ideas, actividades y ejemplos para acompañar procesos de grupo en las aulas

A medida que ha ido pasando el tiempo, el trabajo de Fil a l'agulla en el mundo educativo se ha ido orientando hacia acompañar los procesos de grupo en las aulas. En una ocasión nos llamaron de un centro porque estaban preocupados con la actitud que tenía el alumnado de 3º de la ESO con una niña de 4º de primaria. El profesorado había observado actitudes transfobas y quería tomar cartas en el asunto. Habían hecho ya un taller sobre diversidad sexual, donde se hablaba sobre transfobia y sobre los derechos de las personas trans. Aunque fue útil, esa acción no bastaba para que las agresiones parasen. La tutora estaba preocupada por el comportamiento de algunos alumnos, que incluso durante el taller se habían mostrado agresivos con otros compañeros. Mostrar la vulnerabilidad en esa clase y visibilizar el sufrimiento que generaba esa dinámica parecían aspectos bastantes marginados por el grupo. Las personas que ocasionalmente sí que hacían visible su malestar estaban apartadas también. En esta ocasión, seguir el proceso tuvo que ver con traer más conciencia de la dinámica grupal y ayudar al grupo a conectar más libremente con las emociones relacionadas con la vulnerabilidad.

Aunque el grupo nos conozca, siempre dedicamos los primeros minutos a explicar nuestro posicionamiento: quienes somos (si no nos conocen), para qué estamos aquí hoy, qué venimos a hacer y cuánto tiempo estaremos. Ya desde la presentación traemos una actitud de bienvenida y dedicamos un momento para que las personas puedan dejarse ver y ser vistas.

Con la ayuda del grupo o previamente, organizamos el espacio de manera que podamos sentarnos en círculo y podamos vernos las caras.

En primaria, a menudo utilizamos juegos para el momento de presentación. El Bautizo Minero³⁷, por ejemplo, que se juega de pie, en círculo (o sentados, dependiendo de la energía que haya en el grupo), y por ronda, cada persona dice su nombre acompañado de un movimiento y un ritmo: Saaaa-aaa-ra-ra-ra. Los demás lo repiten. Se pueden hacer movimientos muy grandes, o muy pequeños, con vergüenza o sin vergüenza. Se vale todo y es imposible equivocarse. Me encanta hacer este juego porque, cuando entro al aula, solo soy capaz de ver al grupo de personas; juegos de este tipo me ayudan a ver a cada

35. <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

36. En este video se puede ver un proceso de grupo en una clase de 2º de primaria: <https://www.youtube.com/watch?v=D5ooCG9p2dU>

37. Augusto Boal, creador del Teatro de la Personas Oprimidas, escribió un libro titulado *Juegos para actores y no actores*, donde se encuentran muchos de los juegos que utilizamos en las aulas.

una de ellas. Observar lo que pasa en este juego da mucha información. Observo a qué personas se les mira más y tienen más seguidores para repetir el gesto, quienes toman más espacio con sus movimientos, quienes menos, si las señales corporales denotan seguridad y conexión con el propio poder.

El Círculo del Sí es un juego que también nos da mucha información. Consiste en, de pie y en círculo, mirar a los ojos a los compañeros y compañeras. Cuando se cruzan la mirada con alguien, esas dos personas se dicen que sí con un gesto facial, sin hablar, y después de darse el permiso se cambian el sitio. Cuando las personas llegan al nuevo lugar, vuelven a mirar a las demás personas en busca de otra mirada para decirse que sí y cambiarse de sitio de nuevo. No hay turnos. Varias personas se estarán cruzando al mismo tiempo. El juego se llama el Círculo del Si porque no se puede decir que no. Y se puede jugar así como estés. Aprovechamos aquí para dar la bienvenida a las diferentes formas de estar. Se puede jugar super motivada, con nervios, con pereza, rápido, despacio. Está igual de bien cruzarte con mucha gente que con poca. Cada persona hará su propio viaje. Invitamos a las participantes también a que, mientras juegan, tengan activado su periscopio. Como si fuese una cámara de video que en vez de grabar lo que pasa fuera, grabase lo que pasa por dentro.

Al acabar el juego hablamos de cómo se han sentido. Qué experiencias ha habido. Cuando un grupo no está muy habituado a entrenar la relación con sus emociones, la respuesta a cómo se han sentido, cómo ha ido, acostumbra a ser al unísono...bieeeeeeeeeen. "Ah, bien, ¿qué quiere decir bien? ¿quién me cuenta cómo ha sido su experiencia?", decimos para profundizar.

- Ha sido divertido porque me he saludado con mis amigos de forma diferente.
- Ah, y eso ¿cómo te ha hecho sentir?
- Alegre, feliz.

Vamos abriendo el campo para hablar de emociones y sentimientos. Hacemos preguntas para que las experiencias más difíciles de expresar también tengan su espacio "¿Cómo más os habéis sentido?" A veces espontáneamente alguien habla de los nervios que ha pasado, o de la vergüenza que ha sentido. O de que se ha enfadado porque ha mirado a nosé quién y nose quién no le ha devuelto la mirada. O alguien que dice que a él o ella no le ha mirado nadie.

Estas preguntas pueden ayudar a hablar de las experiencias vividas que están más en el margen. A las que cuesta más poner palabras:

- ¿alguien ha tenido una experiencia diferente a las que se han explicado hasta ahora?
- ¿alguien ha sentido vergüenza en algún momento?
- ¿alguien ha tenido miedo a equivocarse o a que nadie le mirase? ¿o hacer algo que pareciese ridículo?

Cuando las personas hablan de experiencias que están más al margen, la atmósfera grupal cambia. Cuando notas este cambio de atmósfera es útil nombrarlo, enmarcarlo:

- Qué bien que estéis hablando de cosas que son más difíciles de decir. Noto que el ambiente se pone un poco tenso, o se relaja (o lo que sea que se esté notando).

A veces estos juegos nos llevan a un punto que tiene mucha energía para el grupo. A un conflicto sin resolver. O alguien que está siendo excluido habla de cómo es sentirse solo porque le ha vuelto a pasar en el juego. Entonces creamos las condiciones para poder atender lo que está pasando.

Identificamos los roles y nos disponemos a explorarlos, haciendo una nota mental relacionada con la pregunta: ¿cuál es la voz que está más al margen? ¿desde cuál es más difícil hablar y ser escuchada? ¿cuál es el rol fantasma? Sin olvidar que una persona es más que un rol y que el rol es más grande que la persona.

En el ejemplo concreto en el que estoy pensando, después de este juego, una persona dijo: “yo no me he cambiado de sitio porque nadie me ha mirado”. Era más difícil hablar de la experiencia de estar solo que de la experiencia de tener amigas.

El objetivo es poder facilitar el diálogo entre el margen y el centro para aportar consciencia sobre todas las partes y ganar más libertad para elegir cómo se quiere uno relacionar. La tesis de este manual es que cuanto más se conoce la diversidad del campo, más se podrá conectar con esta fuerza autoorganizada que hay en cualquier grupo. Estos momentos de tensión son oportunidades para conocer mejor esa diversidad. Pero no es fácil. Por eso es importante poner consciencia sobre nosotras como maestras también. Es habitual que cuando escuchamos a un alumno hablar de su soledad se nos muevan muchas cosas. Es posible que la tensión momentánea del campo y nuestros miedos nos bloqueen y queramos salir de ese punto sin poder acceder a la cualidad de curiosidad. A veces tendemos a quitarle hierro, otras a sancionar al lado que no ha mirado o a proponer soluciones desde la realidad más objetiva. La propuesta es “sentarnos en el fuego”³⁸. Quedarnos un momento más en la incomodidad y ayudar al grupo a conocer más la diversidad de emociones y experiencias que hay en las personas y en el grupo cuando el compañero dice “yo no me he cambiado porque nadie me ha mirado”.

Pedir permiso al grupo para abordar estas situaciones es muy importante. Sobre todo necesitamos el permiso de la persona que se expone más. Hay que recordar que la persona que se expone más va cambiando a medida que va avanzando la conversación. También es necesario contar con el consentimiento del grupo y de las personas cuando estallan conflictos porque alguien hace un comentario o una acción que molesta a otra persona, o alguien le hace una crítica a una compañera, o cualquier tensión que se quiera trabajar.

Estábamos haciendo un ejercicio que se llama El dilema de la tristeza con un grupo de sexto de primaria³⁹. El ejercicio consiste en explicar una breve historia, animar a las participantes a elegir uno de los 4 finales y compartir, en pequeños grupos, qué te ha hecho elegir ese final. El relato es el siguiente: al, la o le protagonista de esta historia, ayer, le pasó algo que le hizo ponerse triste. Le costó dormir, pero al final lo consiguió. Cuando se despierta esta mañana, desayuna y va para el colegio. Cuando entra en la escuela le pasa algo que le hace recordar lo que sucedió el día anterior y le entran ganas de llorar. ¿Qué pensáis que hace el, la o le protagonista de la historia?

Opción a) deja salir las lágrimas y le explica a sus amigos y amigas lo que le pasa. b) Se va al baño o algún lugar donde poder estar solo o sola. c) Se aguanta las ganas de llorar d) Otras opciones. Se sitúan las opciones en 4 puntos diferentes del espacio y se invita a ir a la opción que creen que elegiría el protagonista. Una indicación importante que acostum-

38. *Sentados en el fuego* es el título de uno de los libros escrito por Arnold Mindell.

39. La dinámica de los dilemas se puede encontrar ampliamente descrita en la guía que escribí junto con Alba Barbé y Carles Vidal, *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*, Catarata, 2011”. Se pueden encontrar las actividades en catalán en este link: <http://www.edualter.org/material/genero/index.html>. La actividad es una adaptación del proyecto Bella, creado por Katrin Byréus.

bramos a dar es que no es un test que haya que adivinar. No hay una respuesta correcta. Este ejercicio sirve para poder investigar nuestras tendencias y conocernos mejor. De hecho, es posible que todos, en algún momento, hayamos hecho como en la opción a, en la b o en la c, o en la d.

En cada letra se encuentran diferentes personas. Tienen unos minutos para compartir qué les ha hecho escoger esa opción.

Este ejercicio es útil para dar la bienvenida a experiencias y emociones relacionadas con la tristeza.

Pues bien, en esta ocasión, justo cuando íbamos a compartir los titulares de lo que se había hablado en cada opción, un chico, apoyado por las risas de otros, hizo un comentario humillante a un compañero. Habíamos observado una clara diferencia de poder que marcaba la dinámica: el chico que hizo el comentario estaba apoyado por otros chicos y el compañero estaba solo. R., quien recibió la humillación, se había puesto en un grupo de personas que estaban más al margen, y el grupo de chicos tenían mayor reconocimiento en la clase. Se podía observar por cómo ocupaban el espacio, con los brazos abiertos, el pecho expandido, mirada alta. Sin embargo, R. tenía una posición más recogida. Físicamente ocupaba menos espacio, la mirada tendía a ir hacia abajo y no le había visto hablando con mucha gente en la hora que llevábamos de sesión.

Habíamos observado también con los juegos anteriores que en esa clase había personas que no estaban a gusto, que se lo estaban pasando mal. Pusimos la atención en lo que estaba pasando en esa interacción. Inmediatamente, A. que había hecho el comentario ofensivo dice: “¡yo no me he burlado! He dicho eso porque me interesa lo que estaba diciendo ese grupo” (ese grupo era el grupo que se junta porque la mayoría de las veces no son aceptados, los que están en el margen).

Yo le digo (con curiosidad genuina ya que si se lo preguntase irónicamente no funcionaría): “no es para burlarte, y dices que hay algo que te interesa. Me gusta que aclares que no es para burlarte, porque tal y como lo has dicho parecía. Así que vamos a ir más despacio”. En ese momento R. suspira haciendo un gesto que denota incomodidad. Yo me imagino que piensa, “venga, ahora este haciéndose el bueno”. Yo también lo pienso. Pero a la vez confío en que una parte de él, aunque sea pequeña, sí que está interesada en su compañero, así que continuo con la intención de desplegar esa parte y apoyarle para que pueda tomar más consciencia de su capacidad de incidir en esa clase y el impacto que tiene en las otras personas. A. continúa: “No es para burlarme. Es que tengo una duda y me gustaría aclararla”. Y le pregunta a la otra persona por qué se comporta aislándose cuando se enfada. Que sería mejor que lo expresase.

Antes de continuar preguntamos a R. si quiere seguir hablando de esto o prefiere que hablemos de otra cosa. “Yo creo que hablar de esto puede ayudar a cambiar la situación, le digo yo. “Pero también lo podemos hacer diferente y hablar de otra cosa”. “Vale, hablar”, dice él. Como da su consentimiento continuamos.

Pregunto a A. si cree que R. puede confiar en él. En ese momento, R. visiblemente emocionado, le dice que no. Que desde cuándo. Que siempre en el patio le insulta.

El ambiente que hay en la clase en ese momento es diferente a cuando este tipo de interacciones se dan sin facilitación. Queremos seguir explorando los dos roles, pero pensamos que las dos personas que los han ocupado hasta el momento ya se han expuesto suficiente. Seguro que hay en el grupo más personas que pueden hablar tanto desde el rol de sentirse apartado como desde el rol del que aparta. No hace falta que R. lo sostenga solo. Lo que necesita la clase es tomar conciencia de qué información hay en cada rol y cómo afecta esta dinámica al grupo. Decimos que vamos a seguir hablando de esto, pero que nos vamos a sentar en círculo para que más personas puedan hablar de cómo les afecta esto.

Lo que una vez más está al margen es la expresión y las experiencias relacionadas con la vulnerabilidad. Hacemos un Círculo de palabra⁴⁰ para que otras personas puedan compartir cómo están en la clase. La idea es poder escuchar más voces, la diversidad de cada rol. La dinámica del Círculo de palabra se plantea como una ceremonia, como un ritual que honra a las culturas y personas que han estado aquí antes que nosotras y apela al corazón de cada uno y a la sabiduría del grupo.

Esto ayuda a generar una atmósfera grupal que favorece la solidaridad de las personas y la comunicación a niveles más personales y emocionales, así como aspectos más marginados del grupo y sobre los cuales se necesita más conciencia. Nosotras lo utilizamos para hablar de temas relacionados con discriminaciones por motivos de género, racismo, ritmos de aprendizaje, desequilibrios de poder, o cualquier conflicto presente. Con los círculos también suelen emerger emociones y temas socialmente vetados como la tristeza, la muerte, las migraciones, las separaciones, que son aspectos de la vida que las criaturas y los jóvenes necesitan poder hablar en comunidad y raramente tienen la ocasión de hacerlo de una manera colectiva y cuidada.

La aplicación de la técnica es inmediata y se puede realizar en una sola sesión. Sin embargo gana más sentido cuando se realiza de forma regular. Y es todavía más útil si es utilizada por toda la escuela o instituto.

Normas del círculo de palabra:

- El círculo comienza con una pregunta que lanzan las facilitadoras.
- Puede responder quien tiene el objeto, que se va pasando de uno en uno y despacio.
- No es obligatorio hablar.
- Se habla desde el corazón. Para esto ayuda ser breve.
- Se escucha desde el corazón. Aconsejamos no pensar en lo que se va decir hasta que no te llega el objeto. Esto ayuda a escuchar desde el corazón.

Los elementos básicos para hacer el círculo:

- El círculo: el grupo, incluidas las maestras facilitadoras se sientan en círculo para poder tener contacto visual con todas las personas, ayudando a construir un clima de confianza, seguridad e igualdad dentro del grupo.
- Un objeto de palabra: se utiliza para visibilizar quien tiene su momento para expresarse en palabras o en silencio. Según el grupo o la intención se puede utilizar un objeto del grupo, un objeto de alguna persona participante, construir un objeto ritual entre todas o utilizar un objeto de la persona que lo facilita.

40. En este enlace de Eualter, <https://bit.ly/2zcBYd9>, Joana Bou hizo una descripción de la técnica de los círculos. Hago un resumen de sus palabras a continuación.

En este aula del ejemplo lanzamos la pregunta “¿cómo estás en esta clase, con el grupo?”. Al principio 4 ó 5 personas se pasan el objeto sin hablar. La sexta dice que le ha gustado lo que ha pasado antes. Hablar de en quién puedes confiar y de las cosas que nos molestan. Otra persona dice que le molesta que algunos le llamen mariquita porque hace baile moderno. Otra persona habla de cómo le ha afectado que le llamen gorda y le digan que no puede correr. Algunas no hablan, pero dejan ver que no siempre se lo pasan bien. En ese momento el grupo está escuchando con plena atención. Momentáneamente, la dinámica margen-centro ha cambiado. Ahora la vulnerabilidad es más central. El rol que es más difícil de ocupar es el de quien hace daño. Para animar a que se ocupe ese rol fantasma hay algunos comentarios que pueden ayudar.

- *“Cuando estamos en grupo a veces nos hacemos daño. Para cuidarnos y estar mejor ahora ayudaría muchísimo si alguien que alguna vez ha hecho algún comentario hiriente a alguna persona de la clase lo pudiese reconocer y explicarnos cómo se siente.”*

Durante estos años hemos presenciado momentos de resolución temporal increíbles y emocionantes. Me gustaría poder entrar en las aulas y grabar todas estas interacciones porque los niños y niñas son verdaderos maestros de la fluidez entre roles y de quienes las personas adultas tenemos mucho que aprender.

Concretamente en este grupo del que os estoy hablando, A. fue capaz de dar un pasito para reconocer que sí, que él en el patio le insultaba, le pidió disculpas y le dijo algo así como que sí que iba a poder confiar en él. R. no estaba preparado todavía para un acercamiento, se necesitaba ir más despacio y el proceso tomó su tiempo.

Es muy importante poder acompañar a quien reconoce que ha hecho daño. O quien es acusado de haberlo hecho. En general, cuando trabajamos con grupos de criaturas y jóvenes ponemos la norma de hablar de nosotros mismos. Mejor hablar de las experiencias propias que de las de otras personas, por si acaso alguien no quiere que se explique algo suyo. Y aconsejamos no decir nombres. Evitar situaciones del tipo fulanita me hizo esto o lo otro. Sin embargo, cuando hay diferencias de poder, hay acusaciones directas que es importante facilitar. En esas ocasiones nosotras solemos decir frases en esta dirección:

- *“Me imagino que que te digan esto delante de toda la clase no es fácil”. Que la persona que está facilitando ocupe el rol del que hace daño puede ser muy útil para no dejar a la persona sola. “Yo también he hecho daño a compañeros”. Para poder tomar responsabilidad por el daño causado, primero hay que deshacerse del crítico que hace sentir culpable. Si no, la tendencia será defenderse. Una vez que la persona deja de defenderse (o de poner excusas, que es otra manera de defenderse) es posible que empiece a sentir intensamente. Ayuda decir algo en la línea de “qué bien que estás dejándote sentir esto. Que lo sientas ayuda a la otra persona.” Cuando nos permitimos darnos realmente cuenta del daño que hemos causado a otra persona solemos sentir mucha vergüenza. Y también el dolor del otro, de la otra. Hacer esto visible a menudo ayuda a reparar la relación.*

Las preguntas restaurativas, que hemos nombrado más arriba, son muy útiles para acompañar a las personas a tomar responsabilidad por el daño causado.

- ¿Qué estabas pensando cuando has hecho tal cosa?
- ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué piensas ahora de lo que ha pasado?
- ¿Qué podrías hacer para mejorar la situación?
- Para apoyar a la persona que ha recibido el daño es útil preguntarle sobre cómo se siente con lo que ha pasado, cómo le ha afectado y qué ha sido lo más difícil para ella. Si una persona muestra su dolor en el grupo es importante que el grupo lo pueda ver. Ayuda a transformar la dinámica si alguien puede tomar responsabilidad en el momento. Si no lo hace nadie, es igualmente útil que lo haga la facilitadora. "Siento mucho que te haya pasado eso. Y siento no haber hecho nada para impedirlo". Ahora mismo me siento...(y explicar qué le pasa a tu cuerpo en ese momento)". Es una forma de modelar.

Cuando facilitamos un proceso de grupo es tan importante el cierre como lo que ha ocurrido previamente. A menudo el tiempo en los centros educativos es un gran reto, pero es importante poder dedicar un espacio para cerrar, porque ayudará a asentar los cambios, a valorar las diferentes partes y lo que ha ocurrido, a honrar a las personas silenciosas e invitarles a posibles comentarios finales. También es importante nombrar lo que queda por hacer. Algunos procesos no se pueden resolver, porque el grupo necesita más tiempo. Las personas que todavía tienen cosas por decir seguramente están marcando los próximos pasos a atender.

El propósito del ejercicio que propongo a continuación es practicar cómo tomar responsabilidad para poder contar con la sabiduría de nuestra propia experiencia y acompañar a criaturas y jóvenes a hacerlo. Tomar responsabilidad por el daño que hemos causado es algo difícil de hacer y a lo que habitualmente no nos enseñan. La primera vez que acompañé a una escuela a incorporar la mirada restaurativa, hacia mitad de curso recibí una crítica en relación a algo en lo que yo me había equivocado. Fue un aprendizaje gigante darme todavía más cuenta de lo difícil que es hacer algo que estábamos pidiendo a las criaturas en el cotidiano. Lo más difícil es el primer paso, reconocer lo que ha pasado y las consecuencias de tus actos u omisiones. El segundo tiene que ver con reparar el daño. Y el tercero es garantizar la no repetición.



41. Este ejercicio está inspirado en la propuesta que Neus Andreu, socia de Fil a l'agulla, creó para el curso Feminismo para hombres, que a su vez se inspira en la mirada restaurativa.

EJERCICIO 7. TOMANDO RESPONSABILIDAD⁴¹

- 1- Piensa en una situación en la que hiciste daño a alguien queriendo o sin querer.
- 2- ¿Qué te impulsó a hacerlo?
- 3- Ponte por un momento en la piel de la otra persona. ¿Puedes sentir lo que te imaginas que sintió? ¿Cómo crees que le afectó?
- 4- ¿Cuando recuerdas aquella situación ahora, ¿qué piensas?
- 5- ¿Cómo te sientes, qué notas en tu cuerpo cuando piensas en esa historia?
- 6- Se te ocurre algo que puedas hacer ahora para tomar responsabilidad. ¿Hay algo que te impida hacerlo?
- 7- ¿En qué sentido te ayuda a tí hacer este ejercicio? ¿En qué sentido crees que ayudaría a la otra persona?



08. El rol de facilitadora

La profesora ocupa muchas veces el rol de facilitadora en el grupo. Cuando se facilita un grupo es importante recordar que no somos perfectas e ir con cuidado con la exigencia que tenemos hacia nosotras mismas. Sabemos que para facilitar conflictos no hay recetas y que seremos unas eternas aprendices en este campo.

Para facilitar conflictos grupales, es decir, para facilitar la interacción de las diferentes partes en tensión en un grupo, es importante facilitar también la diversidad interna y tener en cuenta que lo que le ocurre a una internamente tiene que ver con el grupo. ¡El campo grupal afecta también a la facilitadora!

La facilitación de grupos es el arte de estar dentro y fuera. Aprender a traer la información de lo que te pasa a ti como facilitadora en un conflicto de forma que sea útil para el grupo es una habilidad que se gana con el tiempo. Poner atención a lo se siente, a las intuiciones y a las sensaciones corporales (miedo, incomodidad, alegría, timidez, tensión...) cuando estamos en compañía de un grupo es una información muy útil que a menudo alumbra el camino de la facilitadora.

En un conflicto grupal que facilité hace poco en un claustro me sentía completamente congelada. Paralizada. No me salían las palabras. Primero empecé a criticarme por sentirme así. ¿Quizá es que no me he preparado lo suficiente? Literalmente tenía miedo de hablar. Hacerme la pregunta de qué tendría que ver con ese grupo lo que me estaba pasando me ayudó a desbloquearme y también a desbloquear la situación: "me está pasando que me siento un poco congelada. Como si tuviese miedo a hablar. ¿A alguien más le pasa o es solo a mí?". La pregunta dio pie a hablar de la falta de confianza, del miedo a equivocarse. De la jerarquía que hay en el claustro y como eso a veces influye en cómo se toma la palabra. De los diferentes grados de implicación y de cómo se sentían las personas en relación a eso. En definitiva, se habló de cosas que no se habían hablado nunca pero que podían sentirse allá sentadas. La tendencia es pensar que lo que sentimos es algo individual y nos solemos olvidar de que seguramente lo que estamos sintiendo no solo nos pertenece a nosotras. También es del grupo.

Desde el punto de vista del Trabajo de Procesos, no se trata tanto de aprender a ser neutrales con los problemas y conflictos de nuestro alumnado. Más bien se trata de darse el permiso de sentirse parte del grupo, del proceso y dejarse afectar. De desarrollar una posición de metacomunicador, que te ayude a entender y abrazar todas las partes, todas las voces, todas las emociones y experiencias.

A continuación recojo doce ideas clave que ayudan a desarrollar una actitud facilitadora:

- Cultivar la curiosidad por las diferentes experiencias con una actitud de bienvenida.
- Ayudar a crear un ambiente de seguridad. Tener fluidez entre las diferentes posiciones ayuda a que la gente se sienta bienvenida y reconocida. Recordar (y si procede, nombrar) que probablemente no todo el mundo se sentirá segura y en confianza.
- Reconocer y apreciar el centro del grupo para que las personas que se identifican con eso no se sientan amenazadas por la emergencia de voces o experiencias más desconocidas. Es importante fomentar el diálogo, y no que se dé la vuelta a la tortilla.



-
- Dar apoyo a las personas con más privilegios para ser más conscientes de ellos, ayudarles a tomar responsabilidad, expresar su dolor y reparar el dolor causado en el otro lado.
 - Dar apoyo a las personas que se encuentran más al margen para que puedan conectar con su poder y expresarse. Invitar a hablar de cómo nos sentimos.
 - A veces, nombrar cómo nos sentimos puede ayudar y aliviar a otras personas que se sienten de la misma manera pero no se atreven a decirlo.
 - Cuando se vive un momento de tensión, ayudar al grupo a permanecer en la incomodidad para explorar lo que estamos sintiendo en el momento. La tendencia, cuando hay escalada o más tensión, es dejarla pasar. Hacer algo que ponga la atención en otro lugar. La propuesta es volver a ese momento caliente para asegurarnos que los dos roles puedan expresarse completamente. El reto es hacerlo despacio para que puedan ser escuchados. Generalmente este momento pasa demasiado rápido y aquí está el potencial aprendizaje (también el potencial daño, por eso nos escapamos).
 - Recordar ir despacio. En las escaladas de los conflictos la velocidad de las acciones y las conversaciones acostumbra a acelerarse. Es parte del rol de la facilitadora recordar volver a ir más despacio para poder escucharnos mejor y evitar así hacernos daño.
 - Respetar los límites y recordar que están para algo. Es una cuestión de ética.
 - No hay buenas o malas intervenciones. Nos guiamos por el feedback que nos da el grupo.
 - A menudo, cuando facilitamos una situación estamos apegadas a un resultado. Queremos resolver el problema o que la situación cambie. El cambio no es siempre lo mejor. A veces los grupos necesitan su tiempo. La propuesta desde el Trabajo de Procesos es soltar el programa para poder seguir el proceso. La idea principal es traer consciencia a lo que pasa en el momento.

El siguiente ejercicio puede ayudar a conectar con una actitud de bienvenida que puede apoyarte a encarar momentos difíciles.

EJERCICIO 8. TRABAJO INTERIOR⁴²

- 1- *Date un momento para notar cómo estás, qué sientes, qué pensamientos tienes. Nota si hay algo que te está activando en relación a lo que está ocurriendo en el grupo en el que estás pensando.*
- 2- *Considera cómo tu historia personal, familiar, colectiva se relaciona con lo que te ha activado.*
- 3- *Marca en el espacio dos puntos:*
 - *Punto 1: te representa a ti con la experiencia de activación que estás notando.*
 - *Punto 2: representa el rol de la facilitación, del observador, de la conciencia.*
- 4- *Colócate físicamente en el punto uno y empieza a hablar describiendo tu experiencia desde ti. Cuando notes que has expresado todo lo que te pasa, incluso lo que cuesta más de decir, porque no sería políticamente correcto o completamente adecuado, ve al otro punto.*
- 5- *Para ayudarte a conectar con el punto 2, con el rol de la facilitación, cierra un momento los ojos y conecta con un lugar en la tierra, un espacio de conexión, paz, bienestar, algún lugar que te haga sentir completamente en casa. Tómame el tiempo que sea necesario para amplificar esta experiencia y notarla completamente. Cuando estés preparada observa el punto en el espacio que te representa a ti. Nota desde este otro rol qué observas, qué notas, y qué le dirías a tu otro "yo".*
- 6- *¿Cuál es el mensaje y aprendizaje que te llevas en lo personal y en relación a ti como facilitadora?*

42. Este ejercicio está basado en el ejercicio diseñado por Mireia Parera y Gill Emslie para el curso de facilitación de grupos trianual impartido por Fil a l'agulla.

09. A modo de cierre

He creado este material para contribuir a acercar al mundo educativo la perspectiva que ofrece el Trabajo de Procesos. Anhele que estas herramientas nos ayuden a estar mejor y a vincularnos de manera más sana, equitativa y justa.

¡Gracias por leerlo! A veces, cuando soy optimista, recuerdo cuantas personas estamos trabajando en la misma dirección desde diferentes lugares y eso me hace conectar con la esperanza. Se vienen tiempos difíciles y sueño con la idea de que aprender a tratarnos bien hará las vidas de quienes pasamos por aquí más hermosas y vivibles.

Tratarse bien no tiene que ver con la idea de ser amables las unas con las otras todo el tiempo, ignorando las desigualdades que nos separan y evitando los momentos de dificultad y tensión.

Para aprender a tratarnos bien es útil entrenar la capacidad de habitar lo incómodo y cultivar la idea radical de que cualquier situación necesita de todas las partes, de todas las personas y de todos los problemas para desplegar su potencial. Esto ayudará a las personas, a los grupos y a los centros educativos a desarrollarse. A seguir su proceso.

Mi mail es sara@filalagulla.org. Este es un trabajo en construcción. Será una suerte recibir cualquier feedback o comentario.

Anexo 1.

Ejercicio extraído del manual *Profesores y Profesoras Empoderados*⁴³, creado por Lukas Hohler.

Es aconsejable hacer este ejercicio con la ayuda de otra persona.

Trabajando con las estrellas del disturbo

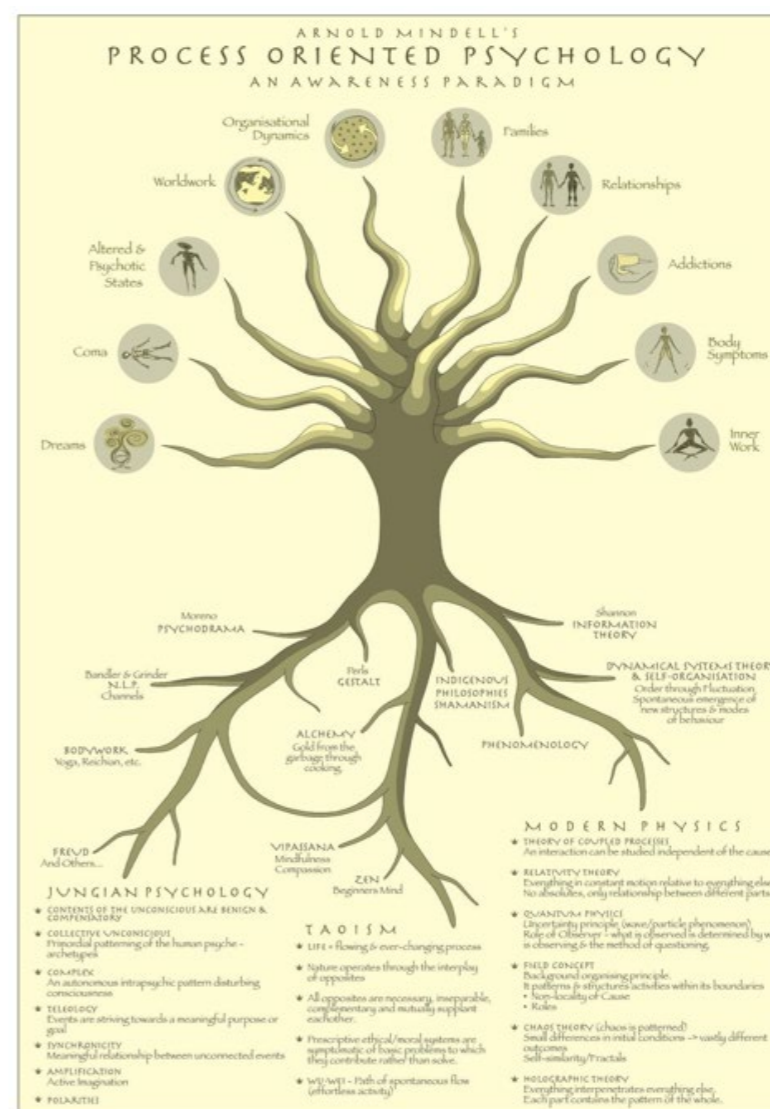
1. Define brevemente a tu estrella. ¿Quién es y qué es exactamente lo que hace? ¿Cuál es el comportamiento que más te molesta? Tu compañera debe hacerte preguntas hasta que expongas verbalmente y de forma clara cuál es la situación.
2. A continuación haz una demostración a tu compañera del comportamiento de la estrella del disturbo. Muévete como él/ella: encuentra la postura y la forma de moverte adecuadas. Representa el comportamiento molesto.
3. Tu compañera puede ayudarte de varias formas a expresar el comportamiento de la estrella del disturbo de manera más intensa: puede unirse a ti en la representación o bien asumir tu rol en el grupo, el de profesora, y plantar cara a tu comportamiento, permitiéndote expresar la actitud molesta de forma aún más acentuada.
4. Mientras estás representando el papel de estrella del disturbo, observa y pregúntate a ti mismo: ¿Qué parte de la experiencia te resulta interesante? Trata de identificarla (por ejemplo, retirándote o dando vueltas alrededor de la habitación) e intensifícala. De esta forma traerás a primer plano la energía de la estrella del disturbo.
5. Olvídate de la estrella del disturbo como persona y concéntrate completamente en la energía que te interesa; obsérvala más atentamente y represéntala. Trata de emplear el menor número de palabras posibles, y sé todo lo consciente que puedas de tu cuerpo y movimiento. De esta forma separarás el principio energético de la persona en sí.
6. Una vez que hayas conseguido que ese principio energético arraigue en tu cuerpo y en tu forma de moverte, háblale a tu compañero de él: ¿de qué tipo de energía se trata? ¿Cuál es el principio que la rige? ¿Qué es lo que le interesa a esta energía? ¿Qué es lo que la aviva y alienta y qué lo que la mitiga y apaga? ¿Cómo se canaliza y se conduce esta energía a través del mundo y de la vida?
7. A continuación comenta con tu compañera cómo puedes usar parte de esta energía en tu vida profesional y personal. ¿No sería divertido usar de vez en cuando un poco de esta energía? ¿Tienes idea de cómo podrías sacar provecho personal de ella?
8. ¿De qué forma ha modificado esta experiencia tu percepción interna de la estrella del disturbo? ¿Eres capaz de ver ambas caras: la persona como sujeto de un comportamiento que debe modificar pero también como dueño de un principio energético del que tú puedes sacar provecho? Con esta experiencia a tus espaldas, ¿eres capaz ahora de mostrar una actitud más acogedora frente a esta estrella del disturbo, manteniendo un poco más abierta tu casa de huéspedes?
9. ¿Esta experiencia ha conseguido que desarrolles nuevas ideas o enfoques que poner en práctica para enfrentar de forma diferente a la estrella del disturbo real?

43. En este enlace encontrarás más información sobre Lukas Hohler y sus programas <http://cort.as/-NMBG>. En este otro encontrarás más información del programa Profesores y Profesoras Empoderados en Cataluña: <http://cort.as/-NMBh>



Anexo 2.

Raíces y aplicaciones de la Psicología Orientada a Procesos



Process Oriented Psychology Roots & Branches Diagram © Shar Edmunds, 2004 | Design by Sri Elkins

Bibliografía

Bou, Joana y Espadalé, Anna (2013) *Con los conflictos crecemos juntos. Fil a l'agulla*. <http://cort.as/-NR3S>,

Espadalé, Anna (2014) *La gestión de conflictos en las cooperativas. Fil a l'agulla*. <http://cort.as/-NR3y>

Diamond, Julie (2016) *Power. A user's guide*. Belly Song Press. Santa Fé, Nuevo Méjico.

Diamond, Julie y Sarpk Jones, Lee (2018), *A path made by walking*, Belly Song Press.

Mindell, Arnold (2014) *Sentados en el fuego. Cómo transformar grandes grupos mediante el conflicto y la diversidad*. Editorial Icaria.

Mindell, Arnold (2000). *The leader as a martial artist. Techniques and Strategies for Revealing Conflict and Creating Community*. Lao Tse Press Publishers.

Arnold Mindell (2014). *La democracia profunda de los foros abiertos. Pasos prácticos para la prevención y resolución de conflictos familiares, laborales y mundiales*. DDX.

Hohler, Lukas (2015) *Profesores y profesoras empoderadas*. Grundkraft

Galtung, Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, Bilbao

Menken, Dawn (2013). *Raising parents, raising kids. Hands-On Wisdom for the Next Generation*. Belly Song Press.

Boal, Augusto (2002) *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial

Maite Garaigordobil Landazabal y José Antonio Oñederra (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*.

Parera, Mireia (2018) *El bullying y los círculos de palabra, una aproximación desde el Trabajo de Procesos*. Proyecto Final de la diplomatura de Trabajo de Procesos

Fil a l'agulla (2014) *Guía de coeducación y atención a la diversidad en las aulas*. <http://cort.as/-NRQI>

Alba Barbé, Sara Carro y Carles Vidal (2011) *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Catarata. Madrid

Jung, Carl. (2009) *Psicología y educación*. Paidós. Barcelona.

Naranjo, Claudio. (2013) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La llave. Barcelona

Capsada Queralt, Ferrer-Estevan, Gerard (2016) *¿Qué funciona en educación?* Fundación Jaume Bofill.



En **Fil a l'agulla** acompañamos a centros educativos, a personas y a proyectos vinculados al mundo de la educación, a promover estructuras, acciones y actitudes que contribuyan a una convivencia sana, y a generar una cultura basada en la no-discriminación.

Trabajamos teniendo en cuenta la dimensión social, psicológica y transpersonal de las personas, los grupos y los proyectos educativos. Nuestra mirada está inspirada y nutrida del trabajo de procesos, los feminismos y los planteamientos restaurativos.

Ofrecemos formación, asesoramientos, acompañamientos y facilitación de casos concretos y nos adaptamos a las necesidades del contexto.