



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS IZTACALA

181555

“DISEÑO E IMPLEMENTACION DE UNA PROPUESTA DE FORMACION PARA FACILITADORES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS EDUCANDOS”

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

BEATRIZ TORRES ACOSTA



SAN JUAN IZTACALA, EDO. DE MEXICO

1992

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

"DISEÑO E IMPLEMENTACION DE UNA PROPUESTA DE FORMACION
PARA FACILITADORES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE
LOS EDUCANDOS".

BEATRIZ TORRES ACOSTA.

Hoy, por fin, después de casi dos años de esfuerzo y dedicación veo culminado este trabajo, lo cual me llena de inmensa satisfacción, no sólo porque he concluido una etapa más de mi formación académica, sino también porque a lo largo de su desarrollo he realizado innumerables aprendizajes significativos.

Aprendizajes que se originaron mientras investigaba, mientras escribía, mientras implementaba el programa e interactuaba con las educadoras participantes, y, sobre todo, mientras me confrontaba conmigo misma.

Sin embargo, tales aprendizajes no hubieran sido posibles sin la participación decisiva de una serie de personas que estuvieron siempre conmigo, apoyándome e interesándose por mi trabajo.

Por ello quiero agradecer, en primer lugar, a mis asesoras: Cuca, Lety y Malena.

A Cuca por sus valiosos
comentarios, por su
enorme disposición y
compromiso.

A Lety por su apoyo
moral, por su con-
fianza en mí y en mi
trabajo.

A Malena por sus comenta-
rios motivadores, por es-
tar siempre dispuesta a
ayudar a los demás.

¡ A todas ellas por su gran calidad humana;

Quiero dar las gracias también a los educadores de la
Escuela Primaria Mártires del Agrarismo, por haberse presta-
do a participar en la **implementación del programa** que aquí
presento. En especial a Araceli, Chayo, Gloria, Rosalía y
Violeta por su afecto, por su confianza y su respeto. Por
todo lo que con ellas y por ellas aprendí.

A la directora de esa Escuela, también gracias por las
facilidades brindadas para el desarrollo de este trabajo.

A los educadores que a lo largo de mi vida académica han dejado imborrables y significativos recuerdos:

A José Cruz Ramírez Salas (Q.P.D.), Guillermo Pacheco Domínguez (Q.P.D.) y Luis G. Zarzosa Escobedo, porque ellos supieron ser facilitadores de mi aprendizaje. Porque son personas muy valiosas a quienes respeto y admiro no solamente por todo lo que con ellos aprendí, sino además porque su pieron ser, más que "profesores" o "maestros", Personas Integras.

A mis amigos:

Particularmente a Roque, por su valioso apoyo al inicio de este trabajo, por su afecto y comprensión.

A Martha, Vianey, Angélica, Susana y Elizabeth por su cariño, por su confianza en mí, porque valen mucho como personas.

A Patty, porque ha estado conmigo siempre, en los buenos y no tan buenos momentos; porque me quiere, me comprende y me apoya.

A Ulises, Enrique, Nacho y
Alfonso por su amistad.

A Humberto, Manuel y Ever por
que han seguido de cerca el
desarrollo de mi trabajo y
se han interesado en él; por
su cariño, confianza y respeto.

A Hazael, porque ha sido mi
amigo de toda la vida, por-
que ha sabido comprenderme
y aceptarme.

A Martha Portillo, Sony, Ara
y Esther por su amistad y apo-
yo, por su sencillez y confian-
za, por su calidad humana.

A Cecy, por su gran apoyo,
porque me motiva día a día,
porque me acepta sin juzgar
me y porque es una valiosí-
sima persona.

A Elias, por su amistad y
afecto, por su apoyo incon-
dicional.

A Gerardo, porque es un
buen amigo.

A Eduardo, mi hermano, aunque
me hace enojar.

A mis hermanas:

Claudia, Gaby, Amanda y Fer.
Por su nobleza y honestidad,
por su franqueza; porque su
compromiso y dedicación con
sus estudios son para mí im-
portantes motivadores. Por-
que las quiero mucho.

A mis padres:

Julia y Antonio. Porque re-
conozco el sacrificio que
representó para ellos el sol
ventar mis estudios. Por su
confianza y respeto a mi
autonomía.

Y, sobre todo, agradezco a Augusto
Monterroso y al educador que me lo
recomendó (Valentín Almaraz)
porque su cuento "Leopoldo. Sus trabajos"
fue el importante detonador que me dio
el coraje suficiente para decidirme a es-
cribir este trabajo.

La siguiente cita, extraída del mencionado cuento, fue enormemente significativa para mí, espero que lo sea también para mis amigos y compañeros que están pasando o pronto pasarán por el trabajo de elaborar su tesis de titulación:

" Hacía poco que comprobara, no sin amargura, que sus vecinos se permitían cambiar miradas de inteligencia cada vez que él anunciaba que estaba escribiendo un cuento. Ya verían ellos si no lo estaba escribiendo. ¿Y no tendrían razón?, se sonrojó. Sin sentirlo, paso a paso, se había metido en un laberinto de apariencias del cual, se daba perfecta cuenta, forzosamente tenía que salir si no quería volverse loco. Y la mejor forma de evadirse era enfrentar el problema, escribir algo, cualquier cosa que justificara sus ojeras, su palidez y sus anuncios de una obra siempre inminente y a punto de ser terminada. "

(Obras completas y otros cuentos,
pp. 95-96).

Con Amor:

Betty

" Creo que un Maestro (con M mayúscula) linda entre el sabio y el vidente. Tenemos la desgracia de no poder multiplicar por crianza a dichos animales. Eso que se llama educación es para mí algo extremadamente sin sentido, perjudicial en el crecimiento. Sin contar todos los cataclismos sociales y políticos, los métodos educativos autorizados (a lo largo de todo el mundo civilizado) siguen siendo arcaicos y estupidizantes; sólo ayudan a perpetuar los males que nos tienen tullidos. Yo no aprendí nada valioso en la escuela. Creo que hoy mismo no podría aprobar un examen de gramática ni de cualquier otra materia escolar. He aprendido más de los idiotas y don Nadies que de los profesores de esto y aquello. La verdadera maestra es la Vida y no la Secretaría o Ministerio de Educación. Así de chocarrero como suena, me inclino por compartir la frase del miserable espécimen nazi que dijo: "Cuando escucho la palabra Cultura agarré mi revólver".

(Henry Miller¹)

I N D I C E

	Página
- Introducción	14
PRIMERA PARTE: PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACION PARA FACILITADORES DEL APRENDIZAJE	
- Capítulo I. Comentarios en torno a la educación	24
A. Enmarcando la educación	24
1. Concepciones generales en torno a la importancia de la educación	30
2. La crisis de la educación	34
B. Delimitando otras nociones educacionales	38
C. Breve historia del pensamiento educativo occidental	44
1. Perspectiva tradicional	45
a. Platón (428-348/7 a. de c.)	46
b. Aristóteles (385/4-322 a. de c.)	47
c. A. S. Makárenko (1888-1939)	49
d. B. F. Skinner (1904-1990)	50
2. Enfoque progresista	52
a. J. J. Rousseau (1712-1778)	53
b. John Dewey (1859-1952)	55
c. A. S. Neill (1883-1973)	58
3. Otras teorías	60
a. R. S. Peters (n. 1919)	60
b. Ivan Illich (n. 1926)	64
- Capítulo II. La educación centrada en la persona	67
A. ¿Quién es Carl R. Rogers?	67
B. ¿Qué es la educación centrada en la persona?	75
1. Sus orígenes	75
2. Sus objetivos	78
3. Principios e hipótesis centrales	80

C. Comparación entre el enfoque tradicional y el enfoque centrado en la persona	83
1. Objetivos	88
a. Enfoque tradicional	88
b. Enfoque centrado en la persona	88
2. Método o actividades de clase	89
a. Enfoque tradicional	89
b. Enfoque centrado en la persona	89
3. Funciones que corresponden al maestro	90
a. Enfoque tradicional	90
b. Enfoque centrado en la persona	91
4. Funciones que corresponden al estudiante	93
a. Enfoque tradicional	94
b. Enfoque centrado en la persona	94
5. Modo de evaluación	95
a. Enfoque tradicional	95
b. Enfoque centrado en la persona	95
- Capítulo III. El aprendizaje significativo	98
A. Definiendo el aprendizaje	100
B. Tipos de aprendizaje	105
1. Aprendizaje en la concepción tradicional de educación ("de sílabas sin sentido")	106
a. Hipótesis acerca de la enseñanza-aprendizaje representativas de la educación tradicional	110
2. Aprendizaje en la educación centrada en el estudiante (aprendizaje significativo-experiencial)	117
a. Ideas que fundamentan el aprendizaje significativo	119
b. Características del aprendizaje significativo	123

- Capítulo IV. ¿Cómo podemos facilitar y promover el aprendizaje significativo?	130
A. Cualidades personales básicas	131
1. Congruencia	132
2. Comprensión empática	135
3. Aceptación positiva incondicional	138
B. Condiciones fundamentales de la facilitación	140
1. Existencia de un problema percibido como real	140
2. Comunicación de las actitudes básicas	141
3. Provisión de recursos	141
C. Otros elementos facilitadores del aprendizaje	143
1. Actitudes y características personales	143
2. Habilidades y destrezas	144
3. Capacitación o entrenamiento	145
D. Medios para promover y facilitar el aprendizaje significativo	147
E. Repercusiones de las actitudes y condiciones facilitadoras del aprendizaje sobre la conducta y la personalidad del individuo. Habla la <u>investigación</u>	158
1. Comparación entre el enfoque centrado en el estudiante y el enfoque tradicional (centrado en el maestro)	160
2. Investigaciones sobre la influencia de las actitudes facilitadoras en el aprendizaje escolar	164
- Capítulo V. El facilitador del aprendizaje. Mi propuesta de formación	170
A. ¿Quién puede ser facilitador del aprendizaje?	178
B. ¿Por qué un programa de formación de profesores como facilitadores del aprendizaje?	182
C. Una propuesta de formación de facilitadores del aprendizaje	189

**SEGUNDA PARTE: DATOS ACERCA DE LA IMPLEMENTA-
CION DE LA PROPUESTA PARA FORMAR FACILI-
TADORES DEL APRENDIZAJE**

- Metodología	229
- Escenario	229
- Población	229
- Diseño	229
- Procedimiento	230
- Resultados	235
- Primera fase	235
Reestructuraciones realizadas a la primera fase del programa	245
- Segunda fase	246
- Observaciones de los participantes en su salón de clases	288
- Análisis de resultados	295
- Conclusiones	320
- Notas	330
- Sección de tablas y gráficas	340
- Sección de anexos	347
- Sección de lecturas escogidas	361
- Bibliografía	405

" Yo sé de cierto, aunque muchas personas parecen haberlo olvidado, que los niños son seres vivos, más vivos que los seres de mayor - edad que han construido en torno suyo la dura caparazón de las costumbres. Así que es absolutamente necesario para su salud y desarrollo - mentales, no tener simples escuelas para su enseñanza, sino un mundo cuyo espíritu dirigente sea el amor personal ".

(Tagore, R. 1924)

El sistema de enseñanza que actualmente predomina en nuestro sistema educativo sigue poseyendo las cualidades tradicionalistas y represivas que lo han caracterizado desde hace siglos. La enseñanza aún se entiende como la transmisión de conocimientos, el aprendizaje como una mera adquisición de hechos y la relación maestro-alumno como una relación de autoridad en donde el maestro es el que sabe lo que el alumno necesita saber, el que posee el conocimiento y cuyo poder consiste en "enseñar" al que no sabe.

Bajo esta concepción de enseñanza, el alumno es desvalorizado, es concebido como un ser pasivo que funge como recipiente de los contenidos que otros proponen. Precisamente por esto, la enseñanza así entendida es intrascendente y el aprendizaje que pudiera obtenerse de ella no perdura porque no es significativo para el alumno.

Además, como dijera Miller², tal parece que una "corriente de mediocridad" inunda las escuelas públicas de nuestro continente puesto que las cualidades definitorias de la humanidad, tales como creatividad, imaginación, idealismo, entusiasmo y habilidades intelectuales y manuales, son vistas como recursos para explotar en sociedad, más que como un precioso potencial para descubrir en el individuo.

Por otra parte, generalmente se tiende a confundir la

educación con el aprendizaje, pero con un tipo de aprendizaje tal que la concepción aceptada de "educación" redunde en un "aplastamiento" de las cualidades humanas.

Se olvida que "educación" es el proceso que facilita el desarrollo del potencial humano³ y que "aprendizaje" es una parte del proceso educativo que no lo agota. "La posibilidad de aprendizaje es una condición "sine qua non" para la educación, pero es tan sólo una de las formas de cambio-estable de la conducta de un sujeto".⁴

La educación, como la concibe Freire⁵ y como yo prefiero entenderla, es, además, una "situación gnoseológica" y "un proceso de constante liberación del ser humano". Situación gnoseológica en la medida en que es un encuentro de individuos interlocutores que buscan la significación de los significados, más que una simple transmisión del saber. Y proceso de liberación del ser humano en la medida en que contradice toda forma de manipulación que quite a éste la posibilidad y el derecho de transformar el mundo.

Así concebida la educación, obviamente no puede implicar un tipo de aprendizaje pasivo y mecanicista, sino más bien un aprendizaje en donde el que aprende muestra una actitud activa y coparticipante, característica de quien busca el conocimiento y no de quien pasivamente lo recibe.

El aprendizaje con esta cualidad se denomina "aprendizaje significativo", y de acuerdo con Carl Rogers⁶, creador de la psicoterapia centrada en la persona, este tipo de

aprendizaje es una manera de aprender que va más allá de la simple acumulación de hechos. Es una forma de aprendizaje - que penetra en cada aspecto de la existencia del individuo y que marca una diferencia en su conducta, en sus actitudes y en su personalidad, no sólo en el presente, sino también en el futuro.

Pero, para que este aprendizaje se produzca, es imprescindible que se abandone la "enseñanza" y se adopte una - concepción de educación que se centre no únicamente en el - intelecto, sino además en el aspecto afectivo y emocional - del individuo. una concepción de educación en donde el fin último no sea lograr la excelencia-eficiencia académica, - pues es claro que existe una alta correlación entre excelencia académica y sujeción, sino en donde se persiga ayudar a la especie humana a liberar y desarrollar sus potenciales - reprimidos, buscando siempre su formación como PERSONAS, - entendiendo por persona a un individuo que experimenta con profundidad los diversos aspectos de sí mismo, que es él - mismo y no una fachada conformista con los demás, tampoco - una negación de todo sentimiento ni una apariencia de racionalismo intelectual, por el contrario, es "un proceso vivo que respira, siente y fluctúa"⁷.

El enfoque terapéutico "Centrado en la Persona" responde adecuadamente a estos requerimientos y tiene implicaciones también en el campo de la educación. El concepto del ser humano del cual se parte, los principios o condiciones

básicas que posibilitan el cambio y la cualidad de la relación interpersonal que se establece en la psicoterapia son los mismos aspectos que favorecen el aprendizaje significativo en la educación.

Ahora bien, en la Educación centrada en el alumno, éste es concebido como un ser libre y responsable de sus actos, que tiene la capacidad para tomar decisiones y para elegir de entre varias opciones la que más le convenga. Se tiene confianza plena en que posee una corriente de movimiento que lo impulsa a la realización constructiva de sus posibilidades inherentes, así como una tendencia que lo orienta hacia un desarrollo más completo y complejo (Tendencia actualizante)⁸.

Partiendo de tal concepción, el aprendizaje significativo se ve facilitado, según Rogers⁹, cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas que le interesa y le preocupa resolver. Pero es, además, necesario que el docente cree en el aula un clima tal que permita la realización de aprendizajes significativos.

Este clima se logra cuando el docente es congruente y auténtico, cuando es "una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra"¹⁰. Es necesario también que sea capaz de aceptar a sus alumnos tal como son y de comprender empáticamente sus sentimientos.

No obstante, aun cuando (considerando la posición de Rogers) las actitudes citadas son inherentes a todo ser humano, no todos los hemos desarrollado de la manera más idónea. En la mayoría de los individuos existen en estado potencial y se requiere sólo de una gufa para impulsar su desarrollo. Por tal motivo, reconozco la necesidad de crear un programa que persiga la formación de facilitadores del aprendizaje. Este programa está dirigido a todos aquellos que tengan educandos a su cargo. Pone énfasis no únicamente en la metodología a instrumentalizar en el salón de clases, sino también, y básicamente, en la formación (o re-formación) de los docentes como PERSONAS íntegras, al menos en el salón de clases, para que puedan fungir como facilitadores del aprendizaje de sus educandos.

Justificación.

Me parece de fundamental importancia que tal programa sea dirigido a los docentes porque ellos juegan un papel muy importante en el desarrollo de los educandos que tienen a su cargo, sean éstos de nivel básico, medio, medio-superior, superior e incluso de posgrado.

Esto es porque, independientemente del nivel escolar en que se encuentre el educando, su desarrollo integral, como ente biopsicosocial, se verá favorecido cuando el docente abandone su postura de profesor subido en su pedestal inalcanzable, más allá de lo humano; cuando deje a un lado

sus pretensiones de imponer orden y disciplina, cuando no se limite a disertar, narrar o hablar de algo en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, cuando no pretenda que su verdad sea la única ni busque intimidar, atemorizar, castigar o reprimir, puesto que todas estas actitudes más que facilitar, obstaculizan el aprendizaje.

La elaboración de un programa para formar facilitadores del aprendizaje se justifica también en la necesidad de hacer conscientes a los docentes de que el ser humano no es sólo razón, sino además sentimiento. Y de que esta segunda parte, que muchos minimizan, juega un papel sumamente importante en el aprendizaje, ya que, como dijera Gillham¹¹, "los problemas personales o conflictos no resueltos fomentan actitudes indeseables y pagan su precio en forma de aprendizajes deficientes". Además, la experiencia de varios educadores centrados en el alumno (F. e. Rogers, 1983, 1986; Gillham. 1982; González. 1988) indica que el educando que es tratado como persona, que es aceptado y comprendido y al cual se le considera apto para elegir lo que quiere aprender, en lugar de imponerle un currículum carente de significado para él, llega a ser un individuo que tiene seguridad y confianza en sí mismo, que es capaz de aceptarse y de aceptar a los demás.

Es por ello que en este trabajo, además de proponer un programa cuyo objetivo básico es formar a los docentes

como facilitadores del aprendizaje significativo de sus educandos, me propuse implementar dicho programa para perca - tarme de su adecuación o deficiencias en la satisfacción de dicho objetivo.

Aclaro que no pretendí validar el programa, simplemente me preocupó ver sus alcances.

El trabajo que presento a continuación se divide en dos partes: una teórica y otra metodológica. En la primera de ellas, destinada a las nociones teóricas, incluyo cinco capítulos, a lo largo de los cuales voy desglosando los conceptos que dan forma y, a la vez, sirven de base a la investigación realizada. Así, en el primer capítulo, que lleva por nombre "Comentarios en torno a la educación", hago una revisión que pretende ser representativa de la literatura al respecto. En ella desgloso y analizo los conceptos relacionados con el tema de la educación más comunes en la actualidad y presento mi propia manera de concebir dichos términos.

Al final de este capítulo, hago una breve revisión de la historia del pensamiento educativo occidental que sirve de antecedente al segundo capítulo, en el que introduzco al enfoque educativo centrado en la persona. Hablo de sus orígenes, sus objetivos y sus principios e hipótesis centrales; concluyo el capítulo haciendo una comparación entre el enfoque tradicional y el centrado en la persona.

En el tercer capítulo explico qué se entiende por Aprendizaje Significativo, me refiero a sus características e ideas centrales y lo analizo comparándolo con otros tipos de aprendizaje.

En el capítulo cuarto intento aclarar de qué manera se puede facilitar y promover el aprendizaje significativo, para ello describo las cualidades y características de la personalidad que, de acuerdo con la teoría, son fundamentales para dicho propósito. Presento también algunos "métodos" o medios que permiten la facilitación de dicho aprendizaje. Más adelante, me refiero a las repercusiones de las actitudes y condiciones que permiten dicha facilitación, sobre la conducta y la personalidad del individuo, según datos reportados por la investigación al respecto.

En el capítulo quinto intento definir al facilitador del aprendizaje, hablo de sus características y cualidades. Después justifico mi idea acerca de la necesidad de crear un programa que permita su formación y concluyo presentando mi propuesta.

La segunda parte de este trabajo está destinada a la parte metodológica. En ella incluyo el procedimiento que se siguió para la elaboración e implementación del programa que aquí presento y el tipo de evaluación que se utilizó para

analizar los datos. Presento, asimismo, los resultados de la implementación, fase por fase y sesión por sesión, aclarando las reestructuraciones al programa original realizadas sobre la marcha. Posteriormente analizo los resultados siguiendo un enfoque fenomenológico.

En las conclusiones me refiero a los resultados obtenidos y presento algunas hipótesis para explicarlos. Dedico un espacio para presentar mis reflexiones sobre la importancia que en nuestros tiempos adopta la formación del educador.

PRIMERA PARTE:

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACION PARA FACILITADORES
DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

" Al hablar de educación no nos referimos únicamente a la simple instrucción intelectual o transmisión de información y conocimientos - impartida en las aulas de instituciones educativas. La educación entendida en un sentido - más amplio está orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona y, por ello, debe abarcar todos los aspectos y las etapas - de la vida del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte. Educar es formar al hombre en su integridad. Del concepto que se tenga de la educación dependerá, en gran parte, el destino de la sociedad humana ".

(González, 1987, p. 11)

CAPITULO I

COMENTARIOS EN TORNO A LA EDUCACION

El vocablo "educación" se usa en la actualidad con bastante frecuencia y para designar una amplia diversidad de aspectos, de tal manera que en no pocas ocasiones se da por entendido su significado aun cuando no exista claridad al respecto.

En el presente apartado intento clarificar un poco la no ción de educación, sin pretender hacerlo del todo, pues reconozco a dicha tarea como una empresa difícil, cuando no imposible, por la diversidad del pensamiento educativo actual.

A. ENMARCANDO LA EDUCACION.

Si recurrimos a sus raíces etimológicas, encontraremos que el vocablo "educación" proviene del latín ducere, que significa conducir, y de e, que quiere decir fuera de. Es decir, conducir desde fuera, guiar marcando el camino.

Hay, además, quienes derivan la palabra "educación" del latín educare, que señala la acción de formar, instruir, - guiar.

Como es posible observar, ambas etimologías coinciden en su dimensión fáctica, activa y social del quehacer educativo. Fáctica porque implica acción, actuar sobre algo; social porque se trata de formar, de instruir a alguien con el bagaje cultural de una comunidad o grupo social a fin de perpe -

tuar su existencia,¹² y activa no porque implique actividad por parte de quien es educado, sino, más bien, porque la implica de parte de quien se asigna o le asignan la tarea de impartir esa educación (llámese maestro, profesor, padres, etc.).

Hasta aquí presento una concepción de educación, sin embargo, no es una concepción que satisfaga a todos los estudiosos de la misma. Por ejemplo, para Fullat, filósofo de la educación,¹³ resulta conveniente plantearse cuál es el significado actual de educación, pues, argumenta en su libro *Filosofías de la educación*, lo primero que salta a la vista es, precisamente, su falta de significado, dado que ofrece muchos y diversos. El habla por lo menos de seis diferentes concepciones, entre las que se encuentran: 1) Educación como formación de la personalidad; 2) educación como un saber-actuar sobre el niño; 3) educación como socialización; 4) educación como liberación; 5) educación como todo aquello que implica actividades escolares y 6) educación como instrucción e información aun fuera de la escuela.

El uso del vocablo "educación" en el sentido 1) es muy corriente y parece estar emparentado con la idea aristotélica de educación, la cual implica un saber total de la vida y del bien del ser humano. Se trata, de acuerdo con esto, no de un "saber-hacer", sino de un "saber-actuar" en la vida según el bien y el mal.

La educación en el segundo sentido se entiende como maña, destreza y/o habilidad; es decir, como didácticas y métodos a

través de los cuales se lleva a efecto dicha empresa educativa.

Los significados 3) y 4) son, de algún modo, contrarios. Por educación como socialización se entiende el proceso a través del cual se reproduce en el educando la estructura de la sociedad. En cambio, cuando se habla de educación como liberación se tiene en mente suprimir aquello que aliena dentro de una sociedad mediante un proceso educativo.

El sentido 5) de la palabra educación significa el conjunto de actividades desarrolladas en un centro docente, tales como lecciones, recreos, deportes, estudios, premios y castigos, incluidas la metodología y la organización vigentes en el mismo.

Finalmente, la significación 6) de educación implica que alguien ha sido educado cuando ha alcanzado un grado de instrucción considerado mínimo en una determinada área socio-cultural. En ese sentido, educado será aquel que ha asimilado un conjunto de conocimientos y adquirido las habilidades correspondientes, de tal manera que entre educación, enseñanza y aprendizaje no habría gran diferencia.

Por otro lado, Bowen y Hobson¹⁴ hacen también un recuento de las diversas concepciones que se asignan a la palabra educación. La primera de ellas, y la más comúnmente utilizada, relacionada con la escuela y todas aquellas instituciones donde se va a aprender, posee un significado ambiguo, pues designa cualquiera de las diversas clases de aprendizaje, desde la

adquisición de habilidades específicas hasta las formas más abstractas y simbólicas del conocimiento. Una segunda concepción de la palabra educación se emplea, según Bowen y Hobson, para referir todas aquellas actitudes, creencias y valores - que se aprenden a partir de las relaciones interpersonales -- que se establecen en la escuela, y para designar el proceso - general a través del cual aceptamos los valores de nuestra so ciedad y adquirimos los conocimientos, actitudes y pericias - que permitan nuestra inclusión en ella. A este proceso se le denomina "de socialización" y define a una de las concepcio - nes que más ha sido objeto de críticas debido a su estrechez, puesto que no proporciona metas más amplias al ser humano.

La última de las concepciones citadas por Bowen y Hobson percibe a la educación como percatación y curiosidad intelectual por todo lo que ocurre en la tierra y la consiguiente - búsqueda con miras a satisfacer tal curiosidad. Así concebida, la educación amplía su connotación de socialización para - acercarse más a la idea de trascendencia, la cual, a pesar de der considerada la meta más alta de la escuela, es, general - mente, independiente de la institución.

Es pertinente ahora concluir este apartado proponiendo - la concepción de educación que fundamenta y apoya el presente trabajo. Para ello es conveniente explicar mi noción particular de educación. Sin embargo, como estoy plenamente convenci da de que detrás de cada concepción del mundo y sus componen - tes se encuentra presente una determinada concepción sobre la

naturaleza de la persona humana, será necesario también hablar un poco acerca de la noción del ser humano con la que me identifico.

En primer lugar, me manifiesto partidaria de la noción existencial-humanista del ser humano. Concretamente, de la propuesta por Rogers, que concibe a éste como alguien absolutamente racional en tanto que se dirige de manera consciente y ordenada hacia metas elegidas por él mismo. Con esta noción, ya de entrada se considera al ser humano como alguien básicamente digno de confianza. No se habla de bondad ni de maldad naturales, pero sí se confía en una serie de capacidades y potencialidades que se consideran inherentes a la especie. Entre ellas la libertad, la responsabilidad, la autodirección, la autocomprensión y la tendencia a la autoactualización y a la trascendencia.¹⁵

Se parte del hecho de que todos los individuos, por naturaleza propia, son conscientes de sí mismos y de su propia experiencia. Motivo por el cual poseen la capacidad de auto-dirigirse en su ser y su existir. Se les atribuye libertad para tomar decisiones y para elegir de entre varias opciones la más conveniente para sí mismos; en la misma medida, se les considera capaces de responsabilizarse de sus decisiones y de sus actos. También de cambiar su concepto de sí mismos, sus actitudes y su comportamiento, siempre y cuando se les proporcione un clima favorable de actitudes psicológicas.¹⁶

Además, entre las características más profundas del ser

humano, Rogers¹⁷ menciona que se encuentran la tendencia al desarrollo, a la diferenciación y a las relaciones de cooperación con sus semejantes. También afirma que es el impulso hacia la autorregulación y la autoactualización lo que permite la preservación y mejoramiento de la especie humana.

Me parece que partiendo de una concepción semejante de la naturaleza humana, se presentan como inconcebibles las nociones de educación denominadas por Fullat como "saber-actuar sobre el niño", "socialización", "actividades escolares" y, por último, "instrucción e información". Inconcebibles porque parten de una idea del ser humano completamente opuesta.

Tales nociones, en lugar de confiar en el individuo y en sus potencialidades, desconfían de él. Lo consideran como un ser indefenso e incapacitado, irresponsable e indigno de confianza. Por eso hacen todo lo posible por reducirlo a un ente sin voluntad pero con una gran capacidad receptiva y memorística, de almacenaje de información. Por eso el énfasis en darle todo digerido, en estructurarle los contenidos y en delimitar su "aprendizaje".

Las dos primeras concepciones de educación citadas por Bowen y Hobson poseen las mismas características. Una por considerar al educando como simple recipiente de productos intelectuales y la otra por limitarlo en sus potencialidades autorrealizadoras. No pasa lo mismo con la última concepción citada por ellos. Esa se acerca más a la concepción que sostengo porque presenta al educando como "curioso" y autodirigido, co

no tendiente a la autorrealización y a la trascendencia.

En efecto, tales serían los conceptos que caracteriza - rían a un educando (sea cual fuere su nivel) si se partiera - de una concepción de educación más amplia e integral. Quiero decir, de una concepción que contemplara al ser humano en su totalidad, con sus componentes cognitivo, afectivo, psicomotor, social y axiológico; y que se propusiera como objetivo la la promoción y facilitación del desarrollo integral del individuo. No sólo del intelecto o de la razón, sino también de la emoción, de la capacidad de relación, del sistema de prin - cipios y valores.

En esta concepción, las nociones de "transmisión de co - cimientos" o "formación del intelecto" no tienen cabida. En - lugar de ello, los conceptos "promoción" y "facilitación" del desarrollo se emplean para indicar el rechazo a la concepción tradicional del "maestro-enseñante" y la consiguiente conside - ración del educador (no en el sentido de "maestro") como guía y facilitador del progreso del educando (no alumno ni discíp - lo). Más adelante explicaré por qué el cambio de términos.

En el apartado siguiente me propongo hacer una breve re - visión en relación con la importancia que se le atribuye a la educación desde varias perspectivas.

1. Concepciones generales en torno a la importancia de la educación.

El concepto de educación difícilmente puede excluirse de

la idea de valor. irremediablemente lleva siempre, implícita o explícitamente, el sello personal y, por tanto, subjetivo de aquel que lo utiliza. De ahí que pueda justificarse, enaltecerse o desacreditarse de acuerdo a determinados valores. - Más aún, la concepción de educación, así como sus fines, depende en gran medida de la concepción del mundo y del hombre que cada grupo social tenga en determinado periodo histórico, por eso hay tal diversidad de concepciones y teorías en torno a la educación.

Citando sólo algunas, puede hablarse de aquellos (p. e. Fullat) que consideran a la educación como una actividad sumamente importante, tanto que "configura nuestra existencia".¹⁸ Quien así piensa argumenta que el origen del proceso educador no es otro que el hecho de que haya hombres, los cuales consisten no sólo en "ser" esto o aquello, sino en "tener que ser". Y agrega que el ser hombre es tener que educarse, puesto que el ente humano es constitutivamente animal educando. - No es cuestión de si quiere educarse o quedar deseducado, es que o se educa y alcanza la constitución humana, o se queda parado antes y persiste en una elemental animalidad.¹⁹

Por otro lado, se puede hablar también de aquellos que enarbolan la bandera del bando contrario a la concepción anterior, de los cuales Merani²⁰ es un digno representante. Dicho autor considera un funesto error de la pedagogía el creer: - 1) en la necesidad natural del ser humano de recibir una educación y 2) en la apetencia por el saber que, según algunos,

estaría en germen en la curiosidad infantil. Los que así piensan conciben a la educación como una actividad forzada que puede responder a la estructura económica de la sociedad, pero de ninguna manera a requerimientos del desarrollo mental del individuo. Es "una intromisión brutal desde el punto de vista del individuo y de su desarrollo".²¹

En lo particular, no me manifiesto por ninguna de las posiciones enumeradas, ya que ambas me parecen extremas. Lo que sí hago es considerar que la educación es importante pero entendida desde otra lógica. Desde una lógica en donde el proceso educativo se entiende como un proceso de promoción y facilitación del aprendizaje y desarrollo de los educandos, así como de liberación y puesta en marcha de las capacidades y potencialidades inherentes a la naturaleza humana. En este sentido es que entiendo la importancia de la educación, pues, para mí, más que un proceso de socialización o adoctrinamiento, se trata de un proceso de humanización, y no en el sentido denigrante en que lo entiende Fullat, para quien educación se asimila a socialización, a domesticación del animal racional para convertirlo en "hombre", en "humano". Por el contrario, humanización en el sentido en que lo estoy planteando implica adquirir conciencia de sí mismo en cuanto ser y existir, desplegar las potencialidades propias de la naturaleza humana tales como la libertad de opción y de acción, la responsabilidad con respecto a su ser y a su hacer, la necesidad de autoactualización y autorrealización, con miras a la trascenden -

cia.

Ahora bien, es importante tener claro que educación no sólo es aquella que se imparte de manera sistemática y ordenada en una institución, sino que se produce siempre a través de diversos medios y en gran variedad de situaciones. De aquí que generalmente se consideren tres tipos o modos educativos: el formal, no formal e informal.

El modo de educación formal hace referencia a un "sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado".²²

El sistema de educación no formal involucra "toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población".²³ Algunas de las características generales de este modelo educativo son, - por ejemplo, que sirve de complemento a la educación formal, es voluntaria y está destinada a personas de edades, orígenes e intereses diversos, no culminan con la entrega de títulos y su ritmo, su finalidad y su duración son flexibles y adaptables.²⁴

Por último, el tercer modo educativo, llamado informal, no ocurre de manera sistemática ni es impartido por una institución escolar, sino que se transmite generalmente por la familia, los medios masivos de comunicación, la iglesia, el Estado, etcétera.

El presente trabajo se centra en el primer modo educati-

vo a que se hizo referencia: El sistema formal de educación. El cual, según se verá, se halla en estado de crisis, ya que, aun cuando parece existir un acuerdo general respecto a que la educación abarca una amplia gama de actividades que van desde las habilidades más sencillas hasta formas superiores de conocimiento, no ha sido posible, en toda la historia de la educación occidental, llegar a un acuerdo sobre cuál debe ser el contenido de dicha educación, cómo se debe educar y cómo se debe llevar a cabo.

2. La crisis de la educación.

Decir que la educación se haya en crisis actualmente no significa nada, pues lo mismo se puede decir -y de hecho se dice- de la familia, de la economía, del Estado, del país y del mundo entero. Sin embargo, lo importante, según creo, no es repetir lo que por su abundancia es ya un lugar común, sino conocer y comprender los factores que han dado origen a esa crisis para ser capaz de proponer alternativas que permitan su solución.

De acuerdo con Bowen y Hobson,²⁵ la educación se halla en crisis debido a que sus prácticas actuales han dejado de lado la noción griega de que las únicas actividades merecedoras de ser llamadas "educación" son aquellas que permiten al ser humano trascender las limitaciones del tiempo y del espacio impuestas por su finitud; es decir, aquellas limitaciones de base biológica que lo ligan a un momento y lugar particulares -

en los que vive su vida.

Los mismos autores sostienen que "...el empuje de la educación actual se ha encontrado con obstáculos y quizás hasta haya fracasado fatalmente, debido a las formas de ejecución que se han empleado; y (...) paradójicamente, a medida que - acrecentamos nuestros esfuerzos, el nivel de educación empeora de manera correspondiente".²⁶

A estos dos factores que sirven de base a la crisis de - la educación, según Bowen y Hobson, (el alejamiento de la no-ción de educación como trascendencia y las formas en que la - tarea educativa se ha llevado a cabo) se agregan otros cinco señalados por Fullat.²⁷

El primero de ellos es la fuerte demanda de instrucción que se ha dejado sentir en todos los dominios del saber y en sus diversos grados. El segundo se relaciona con la carencia de recursos y capacidades. El tercer factor que se menciona - es el crecimiento del costo de la enseñanza por alumno. El - cuarto se refiere a la inadecuación entre lo que la sociedad pide al proceso docente y lo que éste entrega. Y el quinto a la ineficiencia con que reaccionan los diversos sistemas de - enseñanza ante las dificultades enumeradas, dado que prosiguen con los mismos sistemas administrativos de hace tiempo, no se modifican verdaderamente ni los programas académicos ni los - métodos de enseñanza, y la formación del profesor continúa - siendo básicamente tradicional.

Estoy totalmente de acuerdo con Fullat en este último -

punto y considero que es, quizá, el más importante motivador de la crisis educativa por la que atraviesa nuestro país. Sin embargo, no me parece que deba culparse sólo a los sistemas educativos pues ellos son, a la vez, productos y factores de la sociedad en la que se sostienen. Con esto quiero decir que los sistemas educativos, además de cumplir con su función crítica en relación con el sistema social, cumplen también una función reproductora del mismo sistema. De ahí el empeño en seguir manteniendo como predominante el sistema tradicional de educación.

A este respecto, me identifico con Fullat cuando manifiesta su sorpresa porque el desarrollo histórico de los procesos educativos, así como el avance de los distintos tipos de educación, no presentan señales de haberse sometido a un razonamiento. "Todo pasa y ha sucedido como si no se hubiera realmente querido buscar lo mejor y para todos. Esta falta de racionalidad educativa, que se caracteriza en planes de estudio anacrónicos e inoperantes, selectividades por razones económicas, dogmatismos escolares en las opiniones, leyes de educación que favorecen a los ya favorecidos, interés para que perdure el analfabetismo, etc., tiene parte de explicación en el hecho de que las diversas educaciones se hallan siempre sometidas al poder político".²⁸

Además, estoy convencida de que una razón más, y me atrevería a decir una de las más importantes, que han contribuido a la crisis actual de la educación es la deshumanización que

impera en la mayoría de los sistemas educativos. Deshumanización que se manifiesta en la absurda tendencia a separar lo intelectual-racional de lo afectivo-emocional; a considerar que el estudiante es sólo intelecto y que, por tanto, el fin de la educación debe ser contribuir al desarrollo de ese aspecto, dejando de lado lo afectivo. Esa tendencia a relegar, e incluso a rechazar, los brotes emocionales en los educandos en contraposición con la exaltación y el enaltecimiento de lo intelectual ha contribuido a hacer de la educación una tarea incompleta, por no considerar al individuo en su integridad, y del educando algo poco menos que un robot, por el grado de tecnificación a que se lo ha llevado.

A mi parecer, una alternativa para salvar a la educación de su crisis es, precisamente, buscar su humanización. ¿Cómo? Pues humanizando, antes que nada, a los individuos que de una u otra forma se relacionan con ella; a los que proponen y elaboran los programas y planes de estudio, a los que se encargan de ponerlos en práctica y a aquellos sobre los que recae esa puesta en práctica.

¿Que cómo llevar a cabo esa humanización? Con un tipo de educación humanista, que tome en cuenta la importancia de las emociones y se interese por el ser humano total en todo su proceso de convertirse en persona.[£] Con una educación centra-

£ Empleando el término "persona" en el sentido en que lo usa Rogers. Esto es, como un individuo que experimenta con profundidad los diferentes aspectos de sí mismo, que es él mismo y no una fachada conformista con los demás, tampoco una negación de todo sentimiento



UNAM CAMPUS
IZTACALA

38

da en la persona que, al estar comprometida con toda ella, se interese por su desarrollo global como ser humano, por su crecimiento y autorrealización.

Más adelante explicaré al respecto, mientras tanto en el siguiente apartado trataré de delimitar algunos otros conceptos relacionados con el tema de la educación.

IZT.

B. DELIMITANDO OTRAS NOCIONES EDUCACIONALES.

" El lenguaje en torno al hecho educativo, tanto en el plano coloquial como en el plano de los entendidos, adolece de imprecisión".²⁹ Así lo considera Fullat y por ello plantea una lista de conceptos que giran en torno a dos nociones fundamentales relacionadas con la educación, a los cuales intenta definir: 1) La adquisición de conocimientos y 2) la institución docente. Dentro de la primera se engloban las palabras "instrucción", "enseñanza", "aprendizaje", "adoctrinamiento" e "investigación". A la segunda pertenecen los conceptos "escuela", "alumno", "maestro", "profesor", "discípulo" y "formación".

Por una parte, los conceptos relacionados con la adquisición de conocimientos son definidos por Fullat de la siguiente manera:

to ni una apariencia de racionalismo intelectual, por el contrario es un proceso vivo que respira, siente y fluctúa.



UNAM CAMPUS
IZTACALA

- **Instruirse.** Se entiende como hacer acopio de información
- **Enseñar.** Significa comunicar información.
- **Investigar.** Es agregar información nueva.

El aprendizaje y el adoctrinamiento juegan el papel de mediadores entre el proceso de enseñar y el proceso de instruirse. Uno y otro encierran connotaciones peyorativas, particularmente el segundo, ya que la manipulación queda de manifiesto en él, en tanto que queda encubierta en el primero, entendido éste en su connotación conductista y neoconductista.

Por otro lado, los conceptos relacionados con la institución docente se definen como sigue:

- **maestro.** Etimológicamente esta palabra proviene del latín "magister", quien a su vez proviene de "magis", que significa más. Así, desde tal perspectiva, Maestro es el que más sabe, el que más posee, el que más puede, en una palabra: el que es más. El poderío físico, moral y cultural que esta definición asigna al término maestro, fundó la concepción educativo-enseñante que ha prevalecido durante siglos.
- **Profesor.** Desde su etimología es aquel que pro-fesa, aquel que habla en pro de..., el que defiende e impone su punto de vista. Durante siglos ha perdurado esta manera de concebir la actividad profesoral. "Sólo tardíamente, conservando el significante, se ha modificado su contenido semántico, procurando que profesor sea (...) un aséptico enseñante de algo".³⁰
- **Discípulo.** Esta palabra proviene del latín "discere", -

que significa aprender; "aprehendere", apuñar - algo, agarrarlo porque es precioso y no debe es caparse. Es precioso porque viene del maestro. Hay, queda claro, sumisión en el interior de - este significante.

- Alumno. Proviene de "alere", palabra latina que significa alimentar. La terminación "menos" es griega. Alumenos (alumno) significó "el que se alimenta". Ahora la palabra alumno se emplea para denominar a los individuos que aprenden en un aula.
- Formación.- Deriva de forma y señala la acción de car - forma, de configurar. Este concepto también - apunta a la pasividad del individuo que se está educando.
- Escuela. Se refiere a la institución social educativo-enseñante donde tienen lugar los anteriores procesos.

Como puede verse, en todas las concepciones a que se ha aludido prevalece la noción de educación como transmisión de información. En esa concepción deshumanizante, el individuo - que se educa es reducido a la categoría de receptor-recipiente; se ve limitado en su propia racionalidad al no dejársele más opción que "instruirse" y "formarse" con las sabias palabras de su "maestro-autoridad". Sólo de esta manera podrá llegar a hacer "investigación", aportando información nueva que perpetúe la información recibida de sus "maestros".

Desgraciadamente, esta parodia educativa no está muy lejos de la verdad en la mayoría de los sistemas educativos actuales. La concepción tradicionalista, represiva y antihumana

de educación sigue prevaleciendo a pesar de los esfuerzos de los pedagogos, filósofos de la educación y psicólogos por proponer nuevas teorías que intenten reivindicar al que se educa como ser humano, pensante y creativo por sí mismo, y delegar de su trono al "maestro" o "profesor", quien hasta ahora ocupa un lugar central dado que a él corresponde la tarea de llevar a efecto cualquier tipo de educación que se quiera imponer.

Un personaje que ha contribuido poderosamente a dicha tarea es, sin lugar a dudas, Carl Rogers; quien, replanteando las ideas de clásicos como Rousseau y Dewey, y enriqueciéndolas con su propia experiencia como psicoterapeuta y educador, creo la llamada "educación centrada en el estudiante".

De él, en mayor medida, es de quien retomo algunas ideas para proponer el punto de vista que sostengo en relación con varios conceptos educacionales, algunos de los cuales ya mencionara Fullat.

Como se ha venido viendo, las definiciones dadas por Fullat son manejadas por aquellos que conciben a la educación en su sentido tradicional, esto es, como transmisión de conocimientos. Sin embargo, son inadmisibles (o deben serlo) para aquellos que ven a la educación como una forma de facilitar el crecimiento y la autorrealización de la persona. Estoy convencida de que cuando se parte de una idea semejante, conceptos como "instrucción", "formación", "enseñanza", "alumno", -

"discípulo", "maestro" o "profesor" no tienen cabida. Todos ellos apuntan a la denigración del individuo que se educa, a su pasividad e incapacidad.

Me parece, por tanto, que en lugar de hablar de instrucción, formación y enseñanza sería más conveniente hablar de promoción o facilitación del aprendizaje; pero no de un aprendizaje en el sentido conductista, no como adquisición de conocimientos disociados de la experiencia propia, sino de un aprendizaje significativo, experiencial; de un aprendizaje que es importante y valioso porque es captado como congruente con las propias tendencias, proyectos, necesidades e intereses. Un aprendizaje de este tipo no sólo es asimilado, es también internalizado en la propia humanidad del individuo.

Si se está de acuerdo en que es más conveniente hablar de facilitación del aprendizaje y de que éste, para que tenga influencia en el educando, debe ser significativo, también se estará en que el "maestro", el "profesor", y el "educador"[£], en el sentido tan denigrante y deshumanizado en que

£ Este término no fue contemplado por Fullat, pero lo menciono porque es muy común su empleo, sobre todo bajo la misma concepción de educación como transmisión de conocimientos. También es asimilado, por su función, a un "maestro" o un "profesor".

han sido definidos por Fullat, no deberían existir. En su lugar debía hablarse de guías o facilitadores del aprendizaje. Más aún, al ser desechados los términos maestro, profesor y educador, debe hacerse lo propio con los términos discípulo, alumno y "educando", que son su pareja correspondiente.

Me parece pertinente hacer aquí una aclaración. A lo largo del trabajo he venido haciendo uso del término educando, entonces parecería incongruente decir ahora que ese término no debiera ser empleado en una concepción de educación como la que mencioné anteriormente. Sin embargo, el significado que yo asigné al término educando nada tiene que ver con el concepto tradicionalista. Para mí educando no es alguien que se educa para reproducir las "enseñanzas" de sus "maestros", sino aquel ser que se educa en el sentido integral que ya manejamos, que busca por sí mismo su crecimiento y autorrealización, la actualización de sus potencialidades. En esencia, la diferencia estriba en el sentido que se asigne a la noción de educación, y siendo así, lo mismo que ocurre con el término "educando" ocurriría con el término "educador".

No obstante, el término que me parece más apropiado para designar al individuo que se educa es "estudiante", pues no parece llevar connotación alguna de tipo limitante o denigrante.

Además, me parece que la relación facilitador del

aprendizaje-estudiante permite disolver el binomio autoridad-obediencia que se generaba en las relaciones maestro-discipulo y profesor-alumno. La relación aquí se da de persona a persona.

Mencionaré a continuación algunas de las teorías sobre educación más difundidas en el mundo occidental, haciendo un poco de historia antes de llegar a la presentación del modelo educativo sobre el que se enfoca el presente trabajo.

C. BREVE HISTORIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO OCCIDENTAL.

Para hacer esta breve historia, se seguirá el modelo presentado por Bowen y Hobson en su libro Teorías de la educación. De tal manera que se considerarán las dos posiciones básicas planteadas por Platón y Aristóteles en los tiempos clásicos como tesis y las ideas de Juan Jacobo Rousseau y John Dewey como antítesis por ser las primeras perspectivas significativas y deliberadamente opuestas a aquellas. Se mencionarán también las concepciones de Anton Makárenko y B. F. Skinner por brindar nuevas formas de entender y efectuar el enfoque tradicional-conservador a que dieron origen las ideas de Platón y Aristóteles. El enfoque de Alexander S. Neill, por hacer lo propio respecto a la posición progresista y liberal que encabezan Rousseau y Dewey. El pensamiento de Richard S. Peters, por ser el primero en intentar una síntesis de las dos posiciones básicas. Y las ideas de Ivan

Illich, que vienen a marcar un replanteamiento radical en educación al proponer la sociedad desescolarizada como plan-carta.

1. Perspectiva tradicional.

El enfoque tradicional de educación subraya la autoridad del maestro y considera su función como el impartir a sus alumnos el contenido requerido de la asignatura en cuestión. En este contexto, se presta poca atención a las diferencias individuales y a los intereses de los individuos que se educan; se les exige y fomenta la dependencia y la pasividad, por ello son tan socorridos los métodos coercitivos. La escuela se enfoca como separada de la vida exterior y lo que en ella ocurre se contempla básicamente como una preparación para el futuro, más que como un enriquecimiento en el presente. Se insiste fundamentalmente en el conocimiento que "se debe" adquirir, pasando por alto nociones tales como el desarrollo de las potencialidades humanas o la autorrealización. El conocimiento práctico-utilitario (no profesionalista) se considera apropiado únicamente para los menos capaces, que son los que recibirán un mínimo de educación, el plan completo se destina sólo para los intelectualmente dotados.

De acuerdo con Blanco,³² el marco teórico que define la escuela tradicional está sustentado por el concepto de atemporalidad, y aún más allá de la dualidad reinante entre empirismo y racionalismo, propone que esta escuela se fundamenta en lo que tales sistemas tienen en común.

Continúa su idea asentando que desde siglos antes de Cristo a la razón se le asignaba un papel fundamental, se le concebía como "la chispa divina" que colocaba al hombre por encima del resto de la creación. Como consecuencia de esta sobrevaloración de la razón, las actividades realizadas por medio del cuerpo, la acción y el movimiento eran desvalorizadas e incluso consideradas como actividades servíles. Partiendo de tales concepciones, en la relación educativa el alumno ideal se concebía como un ser sin cuerpo ni movimiento. El maestro, por su parte, estaba dedicado a promover y defender las actividades intelectuales, poniendo al estudiante en contacto con el saber ya poseído, dotándolo de los conocimientos que él consideraba necesarios.

Esta perspectiva tan tradicional y conservadora de educación tiene sus bases filosóficas en las ideas de los filósofos griegos Platón y Aristóteles, a los cuales se hará referencia a continuación.

a. Platón (428 - 348/7 a. de c.)

Platón fue la primera persona en la historia de la civilización que desarrolló una teoría sistemática de la educación basándose en una filosofía total, y estableció las reglas fundamentales de donde se ha desarrollado todo pensamiento educativo y filosófico.

Para Platón, la búsqueda de conocimiento (o educación) es la forma superior de existencia de todo hombre, es su medio de trascendencia. Creía que la educación se hallaba vin-

culada con la presuposición filosófica de la interrelación total del cosmos y de la operación de la armonía y el equilibrio en la naturaleza.

Junto con Aristóteles constituye el núcleo de la tradición educativa occidental y resulta innegable que durante más de 2000 años, propiamente hasta el siglo XVIII, todo pensamiento educativo se basó en variantes y desarrollos de sus ideas educativas.

b. Aristóteles (385/4 - 322 a. de c.)

Aristóteles consideraba que el conocimiento humano se va estructurando por extracción de la forma o esencia de un objeto al experimentar los casos particulares del mismo, es decir, abogaba por el método inductivo de razonamiento. Sin embargo, creía que sólo raramente el ser humano logra experimentar todos los casos particulares en un principio general, por lo que se requiere de un salto intuitivo final para realiar la conclusión apropiada. Esta idea lo llevó a proponer que una de las tareas fundamentales del maestro debía ser proporcionar al educando experiencias concretas necesarias para realizar ese juicio reflexivo final que conduce al conocimiento definitivo.

Para Aristóteles, la mente del niño al nacer no es más que una "tábula rasa" en la que se reciben las experiencias sensoriales y, más tarde, por la acción de la potencia racional latente en la mente, se van estructurando los principios

generales o conocimientos. Este modelo de explicación de la adquisición del conocimiento ha influido poderosamente en los sistemas de enseñanza y aprendizaje hasta los tiempos actuales, y sobre él se fundamenta el concepto tradicional que postula que la tarea del maestro es ir proporcionando los conocimientos necesarios a la mente en desarrollo.

Lo mismo que Platón, Aristóteles da suprema importancia a la capacidad de razonar. De ahí que su meta educativa básica sea producir filósofos u hombres con tiempo, inclinación y capacidad de entregarse a la vida de la razón y de la contemplación.

Para Bowen y Hobson, las innovaciones más significativas de Aristóteles en el campo del pensamiento educativo son las siguientes:

- El modelo inductivo del modo en que la mente adquiere el conocimiento y las implicaciones del mismo para el proceso didáctico-docente.
- La división de la virtud en dos clases: intelectual y moral, de las cuales la primera se adquiere por inducción y la segunda por formación de hábitos.
- La idea de que la felicidad, la virtud y la contemplación son interdependientes y juntas proporcionan un patrón del estilo de vida que la educación tiene por tarea producir.
- La idea de la educación liberal como actividad de tiempo libre y como una meta en sí. Esta idea implica que el significado esencial de la educación estriba en sus valores intrínsecos, no utilitarios.

"Aun cuando difieren en muchos puntos filosóficos fun-

damentales, tanto Platón como Aristóteles afirman la prioridad del intelecto y establecen la concepción de educación como trascendencia lograda por una élite intelectual, donde las masas se mantienen en un estado físico y material suficientemente cómodo, pero de vasallaje mental".³³

Hasta aquí se han presentado, en forma general, las ideas representativas de Platón y Aristóteles que dieron origen al enfoque tradicional en educación. Enseguida se aludirá a las formas más modernas en que Makárenko, en la antes Unión Soviética, y Skinner, en Estados Unidos, entienden y perpetúan este enfoque.

c. A. S. Makárenko (1888 - 1939).

Makárenko no elaboró una teoría sistemática de la educación, sin embargo, la forma en que lleva a cabo su propósito de brindar a su país un modelo para la producción del nuevo ciudadano que el comunismo, recién implantado, requería, se aproxima más al modo tradicionalista que a cualquier otro.

La esencia del pensamiento educativo de Makárenko estriba en su concepto de la primacía de lo colectivo sobre lo individual. De ahí su consideración acerca de que la principal preocupación de la educación debía ser la subordinación de la individualidad al bien común.

Para Makárenko la educación era fundamentalmente el proceso mediante el cual cualquier persona, ya desde los primeros años de su vida, llega a valorar tanto la enseñanza como

el trabajo (aspectos éstos que considera en conexión íntima e inseparable), ya que pensaba que una sociedad realmente buena podría surgir sólo en la medida en que todo el mundo lograra esa empresa.

Los métodos utilizados por Makárenko lo colocaban como un conductista rígido, que lo mismo hacía uso de técnicas de castigo como de reforzamiento. Rechazó la creencia psicológica contemporánea de las diferencias individuales e incluso se negaba a aceptar los registros de los antecedentes de los niños cuando eran puestos bajo su cuidado. Cada niño era visto como una persona que debía ser absorbida en la colectividad de la escuela, la cual era concebida como una colectividad con una meta común: producir una moralidad comunista, lo que se lograba haciendo de la escuela un sistema bien determinado que conduce al desarrollo de la disciplina.

A manera de síntesis, se puede decir que su insistencia en el régimen y en una rutina escolar muy estructurada es lo que dá a la obra de makárenko un matiz fuertemente tradicional.³⁴

d. B. F. Skinner (1904 - 1990).

Skinner es considerado en psicología como uno de los propulsores del conductismo radical. Los resultados obtenidos en sus estudios de laboratorio, realizados exclusivamente con sujetos infrahumanos, sirvieron de base a sus teorías sobre la educación y la sociedad. Esos mismos resultados le permitían afirmar que todo el comportamiento humano se puede

explicar por medio del condicionamiento operante. De esta idea se desprende una consecuencia educativa que es el empleo de la máquina didáctica, la cual puede cumplir muchas de las funciones rutinarias del maestro y, al mismo tiempo, proporcionar al alumno aquel programa que satisfaga sus necesidades específicas.³⁵

El ideal de Skinner, según dejó ver en sus trabajos, era planear una sociedad totalmente organizada y con una base científica. una sociedad con tales características --pensaba-- requería necesariamente un nuevo tipo de hombre, y ese sólo podía ser un individuo condicionado para sentir y actuar exclusivamente de manera social y constructiva. "Un hombre razonable, cooperativo, amable, sensible, pacífico y trabajador, pues sólo si dichas cualidades se generalizan por toda la sociedad lograremos sobrevivir".³⁶

Estas ideas de Skinner fueron objeto de múltiples críticas por aquellos que pensaban que nociones como la suya pasaban por encima de la consideración del ser humano como ente autónomo. Argumentaban que en la nueva sociedad que Skinner propone el ser humano no sería dueño de su propio destino ni estaría en libertad de escoger su propio estilo de vida pues su autonomía quedaría sacrificada al bien de la sociedad. Sin embargo, para Skinner esto parece ser lo idóneo, ya que considera las nociones de libertad y dignidad como un impedimento para el crecimiento de la sociedad.

Según parece, el propósito fundamental de Skinner era

construir una sociedad controlada científicamente; en ese empeño, la educación en su aspecto formal, constituía una buena manera de avanzar hacia tal propósito, ya que mediante la enseñanza programada los niños serían programados bajo condiciones científicas controladas para que desarrollasen los tipos adecuados de patrones conductuales.

Lo tradicional y deshumanizante de esta concepción educativa estriba en la consideración de los individuos que se educan como títeres u objetos manipulados por algún controlador que todo lo puede y todo lo sabe; en su escasa diferenciación entre el ser humano y el animal, y en la no contemplación del derecho del individuo a ser considerado en su propia individualidad.

Hasta aquí la presentación de algunas de las teorías educacionales más difundidas, consideradas dentro de la perspectiva tradicional. La contrapartida a esta perspectiva la ofrecen las teorías que se engloban bajo el rubro de progresistas o liberales. A ellas se aludirá a continuación.

2. Enfoque progresista.

En este modelo educativo, propugnado por Rousseau, los intereses y necesidades del niño son consideradas como el factor principal para decidir qué se debe enseñar. Se prefiere el conocimiento práctico e instrumental al intelectual y racional. Los métodos activos y el aprendizaje por descubrimiento sustituyen a la instrucción formal como proceso educa

tivo dominante, además, se asigna muy poca importancia a los exámenes. El papel del maestro consiste en fomentar en los educandos el desarrollo de sus potencialidades. Así, se convierte en una guía más que en una figura autoritaria, y, por tanto, las técnicas coercitivas cuando se emplean lo hacen sólo en último recurso. La vida escolar se refiere, hasta donde es posible, a la vida exterior a la escuela, y la educación se concibe no sólo como preparación para el futuro si no también como enriquecimiento del presente.

Rousseau y Dewey son los principales representantes de esta corriente dentro de la educación. A continuación se presentan las aportaciones más significativas de cada uno.

a. J. J. Rousseau (1712 - 1778).

Rousseau fue el primero en rechazar la postura clásica en educación que había predominado hasta entonces y en abogar por la abolición total del aprendizaje formal a base de libros. Propuso, en cambio, que al niño se le debería permitir aprender a lo largo del proceso interno de su propio desarrollo y crecimiento, a su propio ritmo y en un ambiente práctico no verbal.

Fue también Rousseau quien postuló la idea de que el ser humano es bueno por naturaleza y de que es la sociedad quien lo deprava, por eso propuso su "educación doméstica"; esto es, educar a los niños en casa para mantenerlos al margen de las influencias corruptoras de la sociedad y preservar, así, su bondad natural.

La propuesta de Rousseau de centrar la educación en quien es enseñado en vez de en lo que se enseña, significó un cambio revolucionario para su época. Al sostener que la escuela debe adaptarse a las necesidades del niño, destrona la asignatura como elemento básico en el proceso educativo y al maestro como figura de autoridad cuya función era impartir la materia al alumno.

Rousseau, además, sostuvo que las ideas del deber y la obediencia son innecesarias y perjudiciales, que constituyen limitaciones anaturales al comportamiento y que la ley de la necesidad es la única a la que debe estar sometido el niño.

La técnica didáctica principal que Rousseau invoca es la de resolución de problemas o el método del descubrimiento, por el que el niño encuentra respuestas a las preguntas que le interesan. Así, --propone-- todo su aprendizaje debería llegar de sus observaciones y experiencias, no de su tutor o de los libros.

Según los autores a que venimos haciendo referencia, son cinco las tendencias de la teoría educativa que realzan la innovación de Rousseau en el pensamiento educativo, a saber:

- 1) Apreciar el valor del aprendizaje por descubrimiento y de la resolución de problemas como técnicas educativas.
- 2) Limitar el primer aprendizaje del niño a cosas que están dentro de su propia experiencia y que, por lo mismo, tienen significado para él.
- 3) Subrayar los derechos de cada niño a poseer conside-

ración individual, libertad y felicidad.

- 4) Percatarse de la necesidad de entender la naturaleza del niño y del modo como ésta se va desarrollando desde la niñez a la adolescencia, y aplicar el conocimiento de ello para determinar lo que debe aprender en cada estadio de su desarrollo.
- 5) Tratar al niño como un ser con derecho propio, y por lo mismo subrayar el enriquecimiento de su experiencia presente en vez de prepararlo para algún futuro distante.

b. John Dewey (1859 - 1952).

Bowen y Hobson opinan que Dewey fue más allá que cualquier pensador antes que él al rechazar el dualismo mente-cuerpo e insistir en que la educación debía considerarse como la solución inteligente de los problemas actuales, pero sólo en un ambiente práctico y no por el método del pensamiento científico ni reflexivo.

Ellos consideran que Dewey se vio influenciado notablemente por las ideas de Charles Sanders P., quien concentró su atención en el "acto", es decir, en las acciones o medios a través de los cuales los seres humanos consiguen sus propósitos. De ahí su noción de que el conocimiento sólo puede ser acerca de las consecuencias de las acciones, noción que da origen al pragmatismo.

Antes de Dewey (continúan Bowen y Hobson), el paradigma más usual sobre lo que era la mente lo constituía la idea aristotélica de la "tábula rasa", que tenía la capacidad latente de recibir y ordenar el conocimiento ("facultad innata

de discernimiento"). Se creía también que la mente poseía capacidades específicas o facultades que se podían fortalecer mediante el ejercicio, particularmente el ejercicio verbal. Esta concepción guiaba gran parte de las actividades docentes, de manera tal que el maestro tenía la responsabilidad de organizar y estructurar el conocimiento de sus alumnos, empleando para ello principios de ordenamiento tales como el paso de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido. Asimismo, debía comunicar dicho conocimiento a sus alumnos, ya sea oralmente, por escrito en el pizarrón, o haciendo que leyera en libros. La obligación de los alumnos era aprender de memoria esa información.

En general, el propósito de la enseñanza era lograr una pauta verbal y simbólica del conocimiento en la mente supuestamente receptiva del niño. El método de enseñanza, por tanto, requería y premiaba la pasividad y la disciplina.

Dewey reaccionó vigorosamente contra tal práctica general. Consideraba que la educación de principios del siglo XX era una preparación de esclavos, que el plan de estudios era un conjunto abrumador de conocimientos y un "corpus" del todo inanimado en donde la psicología del niño como ser humano integral estaba violada, en donde mente y cuerpo estaban separados. Toda la educación estaba encausada a que la mente "empollara" vastas cantidades de fórmulas verbales en su mayoría, disfrazados de conocimientos, vacías de contenido real e impuestas por un maestro necesariamente autoritario. Ante esto, afirmaba que el concepto y la práctica de la educación debían

cambiar radicalmente.

Ya en 1916, en su escrito *Democracia y educación*, Dewey publicaba su plan de reforma educativa que sostenía que toda la educación debía ser científica en el sentido riguroso de la palabra. La escuela debía convertirse en un laboratorio social en donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad. Además, éste debía ser un proceso continuado, la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción futuros de acuerdo con un método experimental.

Dewey pensaba que el niño poseía como características dominantes una plasticidad y una inclinación natural a buscar, inquirir, explorar y sumergirse en el ambiente, y aprender de la experiencia, lo cual conduce al crecimiento, entendido como la disposición de reaccionar siempre a las nuevas situaciones con interés, curiosidad y flexibilidad.

En general, uno de los términos claves en el pensamiento educativo de Dewey fue la actividad, a la que concebía como la característica humana dominante.

Otra de sus ideas educativas fue el considerar que la educación debía estar en consonancia con la sociedad. Que debía ser, en sí, un proceso democrático de actividad conjunta, guiada por el método científico.

Para Dewey el maestro debía ser, a la vez, un alumno cooperativo, pero mayor y más sensato. Su cometido consistiría en auxiliar al niño a aprender los valores de la parti-

cipación democrática, no impartiendo información, sino inquiriendo las situaciones problemáticas. El niño, por tanto, se convertía en el sol en torno al cual gira la educación, en el centro en torno al cual ésta se organiza.

Las ideas de Dewey revisadas aquí, así como las de Rousseau, fueron retomadas por Neill en Inglaterra y ampliadas para dar origen a la Escuela de Summerhill (también llamada "Escuela Nueva"), la cual, por insertarse dentro de la tradición progresista de educación, presentamos a continuación.

c. A. S. Neill (1883 - 1973).

Neill, al igual que Rousseau y Dewey, atacó los conceptos contemporáneos de educación y la mayor parte de la práctica educativa escolar. Creía, asemejándose a Rousseau, que nunca se debe obligar al niño a que aprenda y que, en cambio, debe permitírsele que siga su propio camino y que busque aprender sólo por sus propias necesidades e impulsos interiores.

Esta idea sirvió de base a una de las características más sobresalientes de su enfoque pedagógico, que es la insistencia en lo que el llamó la "libertad" del niño. Una libertad que concebía como ausencia total de restricciones, como una condición donde se permite a la personalidad latente desarrollarse de la manera que prefiera, aunque con el supuesto de que el "yo" inherente es bueno, y bajo tales condiciones crecerá, por tanto, por el "buen camino".

Neill consideraba la educación como la disposición de un ambiente que dé apoyo a la necesidad que manifiesta el niño de desarrollar sus potencialidades. Por ello creía que no debería haber ningún plan de estudios fijo y que toda la cultura de la civilización debería ser un reino emocionante en donde el niño pudiera explorar y participar en aquellas características que interesaran a sus necesidades personales.

Las asignaturas no eran para él de gran importancia. La tarea del maestro consistía en ayudar al niño evitando dirigirlo, de manera que se le facilitara iniciar y proseguir sus investigaciones y la búsqueda de su yo.

Neill decía que al niño no debe obligársele a que haga nada por dos razones: porque la obligación vicia el principio de la libertad, que es necesario para el debido desarrollo del yo, y porque las cosas que se aprenden bajo coerción no se integran del todo al yo. Así, "sólo a medida que el niño la busca, se le da la enseñanza".³⁸

Bowen y Hobson argumentan que "la teoría de Neill no funcionaría en su generalidad porque no está asentada sobre una base filosófica. En lo básico está limitada porque no tiene un concepto claro de la existencia o del conocimiento, y su ética es para un pequeño grupo social, sin contacto con la sociedad en general. No manifiesta un entendimiento profundo de la función de los niveles superiores de la cultura. Todo su enfoque hacia la educación y ante la libertad puede

verse como un ingenioso método pedagógico que disimula la renuncia del maestro a tener responsabilidades".³⁹

Con esto parece estar dicho todo. Neill, en ese orden de ideas, no aporta grandes innovaciones al pensamiento educativo occidental. No obstante, aunque muchos argumentaran que su noción de "libertad" no se diferencia claramente de la de "libertinaje", ha tenido algunos adeptos.

Continuando con la historia del pensamiento educativo occidental que iniciara más adelante, corresponde ahora hablar de un nuevo enfoque en el pensamiento filosófico de la educación que pertenece a la escuela del análisis filosófico. Su representante es Richard S. Peters, quien ha intentado una síntesis de las dos posiciones básicas mencionadas hasta ahora.

3. Otras teorías.

a. R. S. Peters (n. 1919).

La contribución de Peters al pensamiento educativo deriva en dos categorías distintas. La primera es su cooperación para esclarecer muchos conceptos básicos en educación; conceptos como el de educación misma, el de enseñar, entrenar, adoctrinar y acondicionar. La segunda contribución es la presentación de una teoría original de la educación; es aquí donde reside su innovación significativa al pensamiento educativo.⁴⁰

La teoría de Peters difiere de las de otros educadores contemporáneos en que ha sido escrita primordialmente desde

un punto de vista filosófico. En general, esta teoría se centra en el análisis del concepto de educación. Se opone a tratarlo como algo instrumental para algún fin extrínseco y sostiene que se debe ver como valioso por sí mismo.

Según Peters, su teoría es un intento por resolver el conflicto del debate entre tradicionalismo y progresismo, a la vez que pretende salvar los puntos débiles en ambas teorías y buscar un término medio para evitar los defectos de los dos lados. Para expresar ese término medio necesitó un nuevo modelo de educación que encontró en su noción de "educación como iniciación".

Peters sostiene que la "educación" no es el nombre de un proceso o de una actividad como "escribir" o "nadar", sino un término normativo. Por término "normativo" se entiende aquella palabra que implica una norma que debe satisfacer ciertas actividades si se quieren clasificar como educativas. Esa norma se expresa en términos de tres condiciones o criterios que se deben satisfacer para que haya educación. El primer criterio indica que se debe aprender algo de valor o se debe desarrollar un estado deseable de la mente. Aquí se considera que recibir educación es, por definición, una experiencia valiosa. No se llamaría educación al aprendizaje de un conjunto de información carente de sentido, tampoco podría decirse que ha ocurrido alguna educación si se aprendiera algo potencialmente dañino.

Para Peters la educación es un concepto equivalente al

de "reforma" ya que no nos preguntamos cuál es la meta de reformar a alguien porque es inherente al significado de la palabra que hace a alguien mejor. De manera similar, es parte del significado de recibir educación el hecho de que una persona mejore de un modo u de otro como resultado de ello.

El segundo criterio se refiere a la manera en que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. Propone que el alumno debe ser educado de forma que se preocupe por lo que vale la pena (que llegue a apreciar el valor de lo que aprende), lo que debe realizarse de modo tal que comporte una percatación y ejercicio de la libertad de su parte.

El tercer criterio de educación hace referencia al resultado del proceso educativo, y elabora la primera condición especificando la naturaleza de los estados deseables de la mente que se deberían desarrollar. Trata básicamente sobre el logro del conocimiento y del entendimiento.

La persona que ha sido educada, ha adquirido un cuerpo de conocimientos que no es sólo una colección de hechos al azar, sino que está organizado en algún tipo de esquema conceptual por medio del cual puede referir una parte del conocimiento a otra, así como relacionar lo que ha aprendido con el modo de ver el mundo y de actuar en él. Por lo tanto, la persona educada difiere de la que meramente está entrenada; el entrenamiento sugiere aprendizaje de alguna pericia o habilidad particular, no la transformación general de la propia perspectiva del mundo, que es lo que sugiere la educación.

Peters sostiene que los modelos educativos tradicional y progresista comparten el defecto común de omitir el hecho central de que la educación consiste esencialmente en la iniciación de otros a un mundo público escogido por el lenguaje y los conceptos de la gente, y estructurado por reglas que gobiernan sus propósitos y trato entre sí. Con relación a esto, el maestro no es (como lo sugiere el punto de vista tradicional) un operador externo que trata de imponer algo suyo a los niños, o (como lo sugiere el punto de vista progresista) trata de desarrollar algo dentro de ellos que sea su posesión peculiar. Su función más bien es la de actuar como guía que los ayuda a explorar y compartir un mundo público cuyos contornos han sido delimitados por generaciones que les precedieron. De todo esto se desprende que para Peters lo central en educación no es la experiencia del maestro ni la del alumno, sino más bien la experiencia que pertenece a un mundo público que ambos pueden compartir.

A partir del bosquejo de la teoría de Peters realizado hasta aquí, coincido con Bowen y Hobson al afirmar que a pesar del empeño de Peters por crear una teoría educativa que sintetizara los principios fundamentales de las dos orientaciones opuestas y predominantes en pedagogía, fue incapaz de sustraerse al influjo de la tradición, pues su teoría parece tener mucho en común con el pensamiento tradicionalista. Por ejemplo, el modelo de educación como iniciación sugiere la necesidad de imbuir en cada niño un conjunto de asignaturas,

y por ende, implícitamente, subraya la autoridad del maestro debido a su rol de iniciador. Además, hace hincapié en el conocimiento teórico y abstracto y parece ensalzar la vida del intelecto sobre la de la emoción.

No obstante, los mismos autores aludidos mencionan que Peters tiene varias cosas a su favor, entre ellas el hecho de propugnar los valores liberales de igualdad, libertad, respeto por las personas y consideración por los intereses. También el darse cuenta de la importancia de las relaciones personales y el atender a las diferencias individuales en la enseñanza. De modo similar, el estar consciente de las fallas en los métodos tradicionales de enseñanza que se fundan en ejercicios repetitivos y en la memorización, y el recomendar, por el contrario, métodos en donde quepa la explicación y el dar razones, la enseñanza por el ejemplo y (a niveles superiores) la conversación y el diálogo entre maestro y alumno.

La última de las teorías pedagógicas que se mencionará aquí se caracteriza por proponer un replanteamiento radical a la concepción de educación y de escuela. Es un enfoque que aboga por la "sociedad desescolarizada" y su representante es el austriaco Ivan Illich. Presento a continuación, y a grandes rasgos, los principios generales de su pensamiento.

b. Ivan Illich (n. 1926).

La innovación de Illich a la educación ha sido contemplada por muchos como revolucionaria debido a que sostiene que la propia escuela debe ser abolida como institución prin

cial en el proceso educativo. Para fundamentar su posición, Illich se basa en la conjetura de que, por naturaleza, el ser humano es curioso y le interesa su ambiente, un ambiente que le exige respuestas que aquel está en disposición de darle porque posee flexibilidad, plasticidad y creatividad. Al responder a esa provocación del ambiente, tanto el ser humano como la sociedad logran el aprendizaje, lo que visto en su totalidad constituye la educación.

Illich asegura que la escuela está tan viciada y es tan antihumana que debe abolirse de inmediato. Asevera que la escuela ha pervertido la educación pues ha convertido en uno de sus propósitos el "procesar" a la gente para que se emplee en diferentes vocaciones, sin prepararla para una vida con sentido. Cree, además, que la escuela tiene un monopolio virtual gracias al control del principio de los títulos.

Para Illich, la escuela sirve a la economía de mercado y el conocimiento, por ser consecuencia de ella, es considerado como una mercancía que se vuelve remota y carente de sentido.

"Las escuelas son instituciones sociales desequilibradas que tienen mucho en común con las penitenciarías, los ejércitos, los conventos y los monasterios, por cuanto que están formados por subpoblaciones considerable y relativamente homogéneas mantenidas por una disciplina rigurosa, y cuando es necesario, por la coerción"⁴¹.

Illich rechaza de la misma manera la posición tradicio-

nalista que progresista y argumenta que el hecho de que se haga al niño más activo y más participante del aprendizaje, así como el de convertir el plan de estudios en algo más significativo y más conveniente, le parece engañoso, ya que de esa manera se disfraza la intención de la escuela, que sigue siendo la de procesar a la gente para profesiones enagenadas, para producir no-gente. Se ríe de igual forma de todo intento de llenar las aulas con aparatos electrónicos, y no sólo los desprecia al máximo, sino que teme a aquellos que quieren convertir el mundo en una "escuela global", pues considera que tal camino conduce a una completa subordinación del individuo a la sociedad.

En general, según la teoría educativa de Illich, la educación es un proceso de participación en la vida, y el aprendizaje, por tanto, se da por completo de manera no formal. El plan de estudios en el sentido tradicional queda totalmente abolido; el contenido del aprendizaje se vuelve asunto de necesidad personal según las actividades de la vida misma, de acuerdo con el ambiente de los objetos, modelos, iguales y mayores, que son las cuatro fuentes de aprendizaje que contempla Illich.

Con esto doy por terminada la historia del pensamiento educativo occidental que me propuse hacer. No fue mi intención mencionar el amplio espectro de teorías educativas que se conocen en la actualidad, este espacio sería insuficiente, sólo traté de enmarcar un poco el estado en que se en-

cuentra la educación contemporánea. Recurrí para ello a las teorías que, en opinión de Bowen y Hobson, constituyen las nueve innovaciones más significativas del pensamiento educativo occidental, aunque no necesariamente hayan sido planteadas por pedagogos o filósofos de la educación, sino además por psicólogos, sociólogos y maestros practicantes.

En el siguiente capítulo presento otro enfoque en educación que es relativamente reciente. A diferencia de cualquiera de los presentados antes, éste es una extrapolación del campo clínico de la psicoterapia al ámbito educativo. Su principal representante es Carl Ranson Rogers, psicólogo norteamericano creador de la psicoterapia no directiva, después llamada "Centrada en la Persona".

" No puede existir educación sin creatividad; el ser creativo no significa únicamente - producir poemas, estatuas o hijos, sino también tener tiempo para contemplar las aves, las nubes que pasan. Si queremos desarrollar la sensibilidad de los niños, tenemos que ser sencillos y sensibles, así como aprovechar toda oportunidad para despertar en ellos el júbilo que hay - en contemplar la belleza no sólo del hombre sino también de la naturaleza ".

(Krishnamurti, J. Cit. pos.
González, 1987, p. 13.)

CAPITULO II

LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Carl Rogers presenta su punto de vista en el área de la educación como una "aplicación" e "implicación"⁴² de los principios de la terapia centrada en la persona, o autodirectiva, y afirma que sus reflexiones sobre ese campo aparecen como reflexiones a las que ha llegado a través de sus experiencias en terapia. Aunque no deja de reconocer las contribuciones que a la construcción de su teoría en relación con la educación tuvieron autores como Nathaniel Cantor, Earl Kelley y Snygg y Combs, afirma que el pensamiento de esos autores se ha mezclado tan inextricablemente con el suyo propio que le resulta imposible decir cuáles son ideas exclusivamente suyas y cuáles no. Manifiesta de igual manera que su deuda no se limita a las exposiciones de esos personajes, relativamente recientes, sino que va más allá, hasta Kilpatrick y Dewey, cuya obra parece ser "redescubierta" por las experiencias rogerianas.⁴³

Antes de adentrar más en este enfoque, es conveniente hacer una breve revisión de la biografía de Carl Rogers para empezar a conocerlo.

A. ¿ QUIEN ES CARL R. ROGERS ?

Según parece, Carl Rogers nació alrededor de los años 1900⁴⁴ y 1902⁴⁵, dentro de una familia sumamente religiosa y conservadora, en donde, desde pequeño, estuvo expuesto a una

educación muy rígida. Sin embargo, durante su primer año de Universidad, cuando estudiaba en Wisconsin la especialidad de Agricultura, tuvo la oportunidad de viajar a China a representar a su Escuela en una reunión de estudiantes cristianos. Los autores revisados⁴⁶ coinciden en afirmar que esa experiencia fue altamente significativa para él, ya que durante el tiempo que permaneció en Oriente tuvo oportunidad de conocer otras formas de relación más liberales y de reflexionar críticamente sobre las ideas conservadoras a que hasta entonces se vio sometido, tanto en su hogar como en la Escuela.

A su regreso a Occidente, Rogers venía tan profundamente influido de nuevas ideas religiosas, que toma la decisión de ingresar al Seminario de Teología. Sólo que después de dos años de estudiar ahí se da cuenta que carece de aptitudes para la labor religiosa.

Además, desde hacía tiempo venía ya luchando contra el concepto de autoridad, tanto en la religión como en la educación y la familia. Tenía sus dudas respecto a la sabiduría y rectitud que el concepto parecía implicar y andaba en busca de una alternativa. Por eso se propone ingresar al Teachers College de la Universidad de Columbia a estudiar Psicología. Ahí precisamente entra en contacto con William Kilpatrick y la educación progresiva.

Más tarde, ya en el campo de la terapia, Rogers se vio expuesto al estilo freudiano de tratamiento y reapareció su incomodidad y su rechazo hacia el concepto de autoridad que

prevalecía en la persona del terapeuta.

Representó una alternativa para él conocer a Jessie Taft y su enfoque llamado "Terapia de relación". Jessie Taft era una psicóloga y trabajadora social de Filadelfia cuyos procedimientos terapéuticos reflejaban los principios básicos que ya antes había establecido Otto Rank, entre ellos las ideas de que "El cliente individual... es una causa en movimiento que contiene fuerzas constructivas interiores que constituyen una voluntad hacia la salud. El terapeuta guía al individuo a la autocomprensión y la autoaceptación. El remedio es el terapeuta como ser humano, no su habilidad técnica... la espontaneidad y la individualidad de la terapia vivida en el presente, llevan al paciente hacia la salud".⁴⁷

Estas ideas impresionaron gratamente a Rogers y de inmediato se identificó con ellas, pues concordaban a la perfección con los principios de educación progresiva que lo habían admirado tanto y, además, reflejaban la desconfianza que él ya había manifestado en relación con el método autoritario de tratamiento.

Poco a poco, en virtud de su propia experiencia clínica utilizando el método psicodinámico de tratamiento, Rogers fue haciéndose cada vez más consciente de las fallas de la evaluación tradicional y de los conceptos de tratamiento imperantes. En consecuencia, comienza a incorporar en su trabajo clínico algunas hipótesis relacionadas con el no autoritarismo y el valor terapéutico de una buena relación humana. Como él mismo

manifiesta,⁴⁸ comienza a pensar que "es el cliente quien sabe lo que le lastima, qué direcciones ha de seguir, qué problemas son cruciales y qué experiencias han estado profundamente enterradas".

Estas ideas son las semillas a partir de las cuales se desarrollará su teoría terapéutica a la que denominará "no-directiva".

No obstante, es alrededor de 1940 cuando Rogers empieza a desarrollar sistemáticamente sus métodos de tratamiento, en el que incorpora sus ideas y las de otras personas y movimientos que lo han influenciado. En ese año, según se dice, ocurrieron tres eventos importantes. El primero de ellos fue la participación de Rogers en un Simposium que organizó un profesor de psicología de la Universidad de Columbia, reunión en donde pudo describir las virtudes de la Terapia de relación. El segundo evento ocurrió cuando Rogers dejó su empleo en el Servicio Clínico de Rochester por su primer puesto como docente con estudiantes de Posgrado. El tercer suceso más importante tuvo lugar el 11 de diciembre de 1940, cuando Rogers impartió una conferencia en el Psichi de la Universidad de Minnesota. Su conferencia se titulaba "Algunos de los conceptos más recientes en psicoterapia". En ella Rogers presentaba por primera vez en forma sistemática sus ideas sobre la práctica de la terapia, incluyendo el uso del método no directivo,⁴⁹ el cual tenía como objetivo fundamental, de acuerdo con Gonda, "abstenerse de toda ingerencia extraña al propio curso de la

terapia marcado por el cliente, y reflejar lo más fielmente posible los sentimientos expresados en su discurso verbal".⁵⁰ Con esto dejaba asentadas una serie de ideas que provocaron intensas reacciones en quienes las escucharon, reacciones que iban de la crítica a la alabanza y del ataque a la sorpresa. Tales ideas proponían más o menos lo siguiente: 1) Confiar más en el impulso propio del cliente hacia el crecimiento, la salud y la adaptación que en las técnicas del tratamiento, para obtener mejoras; 2) poner énfasis en el momento actual de la terapia más que en el pasado, siempre que se busque el cambio; y 3) centrarse en la relación terapéutica y en la experiencia de la misma como promotoras del crecimiento del cliente.⁵¹

A pesar de esto, hay quien piensa (por ejemplo Gendra⁵²) que en sus orígenes la terapia no directiva de Rogers dejó de lado estos principios por centrarse demasiado en las técnicas. Es decir, el terapeuta se concebía de un modo bastante técnico y objetivo, estaba más preocupado por lo que tenía que evitar (la directividad) que por lo que debía transmitir a la persona que solicitaba ayuda (su interés y respeto) y, consecuentemente, la relación terapéutica se presentaba como muy estructurada e incluso rígida.

Aun cuando la psicoterapia de Rogers empieza a consti -
tuirse en los primeros años de la década de los 40, puede decirse que sus ideas y principios respecto a la no directividad se erigen en una nueva teoría de la terapia cuando, en

1942, se edita su libro "Counseling and Psychotherapy", el cual se presenta como una obra profundamente innovadora en lo que al tratamiento clínico se refiere.

Poco a poco, Rogers continúa desarrollando y evaluando su método terapéutico y, ya en 1946, emplea el nombre de "Terapia centrada en el cliente" en lugar de "Terapia no-directiva". Con este cambio trata de resaltar la importancia fundamental del potencial de crecimiento propio del cliente, aspecto que formaliza en su libro Client Centered Therapy, que aparece en 1951.

Más recientemente, Rogers propone un nuevo término para denominar el enfoque por él planteado. Opta por llamar "Terapia autodirectiva" a lo que antes llamara "Terapia centrada en el cliente", principalmente por las implicaciones peyorativas que produjo la palabra cliente y porque su campo de acción comenzó a ampliarse para incluir otros ámbitos, como el de la educación, la familia, los grupos de trabajo, la industria, etc.

Dado que este trabajo se ubica básicamente en el campo de la educación, no me adentraré más en el campo terapéutico. Esto no significa que deje de lado el hecho de que la teoría de la educación planteada por Rogers es una implicación y aplicación de sus principios terapéuticos, simplemente, lo que por el momento me interesa dejar claro es cómo y bajo qué condiciones surge la educación centrada en la persona, sólo posteriormente me referiré a sus principios y características

definitorias.

Enseguida enumero las características más sobresalientes del enfoque centrado en la persona aplicado a la educación.

B. ¿QUE ES LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA?

1. Sus orígenes.

De acuerdo con Miguel de la Puente,⁵³ las primeras tentativas de una educación centrada en el estudiante son muy tempranas. Se remontan a los primeros años de la década de los 40's, con las experiencias profesoriales de Rogers en las Universidades de Ohio y de Chicago. En la Universidad de Ohio, de 1940 a 1944, Rogers estuvo encargado de un "Curso práctico" de Psicología, con estudiantes de los últimos años del graduate level. El curso era de corta duración, de 20 a 25 horas de clase. A los estudiantes se les ponía en contacto con una basta bibliografía de orientación varia. Lo más característico del curso era el ejercicio práctico de la terapia, pues tan pronto como el estudiante se consideraba capaz de iniciar el tratamiento de un caso, se le enviaba un cliente con quien podría practicar la terapia.

En la Universidad de Chicago, en 1946, Rogers estuvo encargado de un curso de corta duración para terapeutas. Se decidió que en la clase se crearía un clima de aprendizaje semejante al que existe en la sesión terapéutica. De esta manera, el profesor debía aceptar el punto de vista del estudiante, sin estar a la defensiva; abierto y sensible a los valores e

ideas del grupo, facilitando la discusión libre y la actividad del mismo. El curso se había organizado de manera que se presentaran una serie de temas que correspondían a los intereses del grupo. Estas representaciones eran seguidas regularmente por discusiones grupales. La práctica de la terapia era otro de los aspectos importantes del curso, así como el análisis, en grupo, de entrevistas grabadas y mimeografiadas; no se excluía, para quienes lo desearan, la posibilidad de una propia terapia.

Además de este programa de formación de terapeutas de corta duración, Rogers, junto con otros profesores, llevó a cabo en Chicago un programa de larga duración abierto, no sólo a estudiantes de psicología o educación, sino también de otras Facultades. En ese curso se insistía grandemente en que la enseñanza fuera experimental. Una de las principales funciones del instructor era la de poner a disposición de los estudiantes los más variados medios de trabajo; se les facilitaba también el contacto con terapeutas experimentados y la asistencia a sesiones terapéuticas. El instructor debía, además, secundar con flexibilidad los deseos del grupo y exponer temas de su interés. Largas discusiones seguían a estas presentaciones y en ellas tenían lugar los mejores aprendizajes.

Los cursos dados en Chicago pusieron mucho cuidado en no imponer a los estudiantes la terapia centrada en el cliente. Si el estudiante descubría en sí mismo, en su propia experien

cia, que la orientación de esa terapia "coincidía" con su manera personal de ver la relación terapéutica, entonces se le "indicaban" simplemente tales principios. Se tenía plena confianza en él, seguros de que habría de encontrar su propia manera de llegar a ser un terapeuta efectivo.

Aun cuando con estos cursos Rogers empieza a dar forma a un nuevo enfoque en educación, la enseñanza centrada en el estudiante, entendida en cuanto tal, puesta ordenadamente en fórmulas y generalizada para cualquier materia, aparece bastante después de consolidado su punto de vista en terapia.⁵⁴

Por primera vez se hace formalmente alusión a ella en 1951, cuando en su libro "Client Centered Therapy" Rogers dedica un capítulo a la enseñanza centrada en el alumno. En él se cuestionaba el hecho de que "si en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar constructivamente su situación vital, y si la finalidad del terapeuta es liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza?".⁵⁵

Después de esta reflexión, Rogers desglosaba sus principales ideas en torno a la educación centrada en la persona. Se refería a sus objetivos e hipótesis básicas, a su aplicación práctica en el salón de clases, a la función del líder, al proceso de aprendizaje y a los resultados de las investigaciones realizadas hasta entonces para probar sus hipótesis.

2. Sus objetivos.

Decía antes que todo modelo educativo tiene siempre como base, implícita o explícitamente, una concepción de ser humano que va a servir de guía al establecer los objetivos a seguir, así como los métodos y procedimientos a utilizar para lograr dichos objetivos. Pues bien, la educación centrada en la persona no es la excepción. En ella se encuentra presente como premisa básica la idea de que es posible confiar en las personas (estudiantes), en su curiosidad innata y en su deseo de aprender, pero a condición de que se promueva una atmósfera interpersonal adecuada para el surgimiento y expresión de los mismos.

Fundado en tal premisa, Rogers plantea, a manera de aclaración, que "la educación que encarna los principios de la terapia centrada en el cliente tiene relevancia solamente para un tipo de objetivo educacional. No es la educación que sería relevante en una cultura autoritaria, o que instrumentalizaría una ideología autoritaria. Si el objetivo de la educación es el de producir técnicos bien informados que estén completamente dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituida sin cuestionarlas, entonces el método que vamos a describir es altamente inadecuado. En general solamente es relevante para el tipo de objetivo que se puede describir vagamente como democrático".⁵⁶

Los objetivos de una educación democrática son, según



Rogers, aquellos que persiguen ayudar a los educandos a convertirse en individuos que:

- sean capaces de tener iniciativas propias para actuar y de responsabilizarse de sus acciones;
- sean capaces de elegir por sí mismos y de autodirigir se inteligentemente;
- aprendan críticamente y adquieran la capacidad de evaluar las contribuciones de los demás;
- tengan habilidad para resolver problemas;
- posean la capacidad de adaptarse con flexibilidad e inteligencia en situaciones que presenten problemas nuevos;
- tengan la habilidad de aproximarse adaptativamente a los problemas, utilizando su experiencia en forma libre y creadora;
- sean capaces de cooperar eficazmente con los demás, y
- que su motivación para actuar esté en función de sus propios objetivos y no en función de la aprobación que puedan brindarle sus semejantes.⁵⁷

Estos objetivos son también los objetivos de la educación centrada en la persona; la cual busca, además y sobre todo:

IZT.

- promover el crecimiento personal y facilitar el aprendizaje significativo;
- guiar al estudiante para que aprenda a aprender y a vivir en continuo cambio;
- contribuir a que el estudiante se de cuenta de que el conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable, sino un proceso de búsqueda constante;
- crear una atmósfera propicia para la liberación de la curiosidad innata del estudiante y de sus deseos de aprender, y
- fomentar en los estudiantes la apertura de su ser a la investigación y exploración de nuevas experiencias que respondan a sus propios intereses e inquietudes.⁵⁸



Todos estos objetivos, como puede verse desde su planteamiento (en términos de "promover", "guiar", "contribuir" y "fomentar"), están encaminados a favorecer en el estudiante el desarrollo INTEGRAL de su personalidad y no sólo una parte o segmento de ella. Presentan, asimismo, como fundamental el que el estudiante aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, pues antes que nada es una persona, un ser que vive, siente y fluctúa; en la misma medida, es un ser con capacidad y responsabilidad propia para aprender, que sólo necesita de una atmósfera facilitadora para extenderse y crecer en dirección a su autorrealización.

3. Principios e hipótesis centrales.

Cuando, en 1951, Rogers publicó su libro Client Centered Therapy, presentó a modo de ensayo una serie de hipótesis básicas paralelas a sus hipótesis terapéuticas. Aclaró que éstas debían ser probadas experimentalmente en el campo educacional. Actualmente dichas hipótesis han sido ampliamente probadas y se ha demostrado que su validez es real, por lo que han llegado a convertirse en principios básicos.

Las hipótesis aludidas son las siguientes: ⁵⁹

- a) "No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo lo podemos facilitar su aprendizaje"

Esta idea se ha convertido en central para la teoría rogeriana de la educación ya que echa por tierra la idea clásica de que lo que se enseña es igual a lo que se aprende. Con ella Rogers pretende dejar claro que si en lugar de centrar

(en la tarea educativa) nuestro interés en el maestro nos centráramos en el estudiante, se derivaría un tipo de educación muy diferente.

- b) "Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia y desarrollo de la estructura del sí mismo"

Este principio se refiere al aprendizaje significativo-experiencial como el único aprendizaje válido en el enfoque centrado en la persona. Lo que no es interesante ni importante para nuestra vida, o que no seguimos utilizando, se olvida fácilmente.

- c) "Tendemos a resistir a la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización.

La estructura y organización del sí mismo parecen hacerse más rígidos frente a las amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí mismo se relaja y expande para incluir la"

Esta noción se relaciona con el hecho de que el aprendizaje, cuando es significativo, puede resultar amenazador al poner en peligro algún valor con el cual el yo se ha identificado. De acuerdo con Rogers, el carácter amenazador del aprendizaje de cosas nuevas se observa tanto en las ciencias físicas y biológicas como en las humanistas.

- d) "La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en la que 1)

las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia"

En este último principio se alude más claramente al tipo de aprendizaje que Rogers llamó "significativo", el cual juega un papel sumamente importante en esta teoría. Por tal motivo, me referiré a él con amplitud en un apartado posterior; ahora sólo dejaré expuesto que no se trata de un aprendizaje en el sentido tradicional. No se trata de un aprendizaje para el examen, sino para la vida. Ya que, como dijera Gutiérrez,⁶⁰ "El aprendizaje para el examen está prendido con alfileres, no se ha internalizado en el educando. Esta internalización es justamente la captación de lo valioso de los conocimientos. Se internaliza aquello que es captado como congruente con las propias tendencias, proyectos, necesidades e intereses, es decir, aquello que se capta como valioso". Únicamente cuando se habla de un aprendizaje de este tipo se está haciendo alusión a un aprendizaje que repercutirá en la vida del individuo al motivar cambios en su comportamiento y actitud.

Ahora bien, la educación centrada en la persona es un tipo de educación humanista que se presenta como alternativa al enfoque tradicional de educación, particularmente porque concibe a ésta como un proceso encaminado a facilitar el máximo desarrollo posible de las potencialidades de los educandos; como un proceso que abarca a toda la persona en sus diversas dimensiones (intelectual, afectiva, social, política y axioló

gica) y que es mucho más que una preparación para el futuro.

Me parece que una buena manera de conocer y valorar las características de este enfoque es comparándolas con las características de la educación tradicional, pues si bien el proceso educativo actual ha venido superando cada vez más el carácter opresivo y retrógrado que lo caracterizó hace algunas décadas, aún conserva, para sorpresa y desgracia de muchos, varias de las características de antaño. Hagamos, pues, esa comparación.

C. COMPARACION ENTRE EL ENFOQUE TRADICIONAL Y EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA.

No creo equivocarme al afirmar que desde la escuela elemental hasta los estudios de postgrado, una de las características de las escuelas actuales es su gran desconfianza en los estudiantes, en su motivación intrínseca y en sus capacidades inherentes. Esta característica se ha convertido en una de las premisas básicas que guían y dirigen la acción de la educación tradicional actual.

La filosofía de esa educación, así como su instrumentación en la práctica, transmite a los estudiantes formas de relación e interacción entre sí y con otras personas: les "enseña" a competir con sus compañeros, a querer ser mejor que ellos sin importar la individualidad de cada uno. Les "enseña" también a temer a la autoridad y a comportarse en forma sumisa y pasiva, a bloquear su capacidad de crítica,

de creatividad y originalidad. Los estudiantes aprenden a des confiar de sí mismos y de sus capacidades, a sentirse incapaces de buscar y encontrar solución a sus problemas. No es-
tán seguros de poder encontrar sus propias soluciones y espe-
ran recibirlo todo de la autoridad representada por el maes-
tro.

En forma personal he experimentado muchos de los aspec-
tos que aquí estoy describiendo. Recuerdo claramente una se-
rie de situaciones que me hicieron aprender a ser de una de-
terminada manera que ahora no me es funcional y que no me
agrada del todo.

Desde la primaria inicié mi formación en un ambiente de
competitividad. Desde pequeña aprendí que debía competir con
mis compañeros y que debía luchar por ser siempre mejor que
ellos si quería tener el afecto y el reconocimiento de mis
"maestros". Me desarrollé en una atmósfera en donde se premia-
ban las "buenas" calificaciones, los "buenos" comportamientos
-para ello estaban los diplomas y los reconocimientos-, pero
en donde también se ridiculizaba al "burro", al "tonto", al
que le costaba trabajo aprender. De esta manera se contri-
buía a la formación de personas inseguras y desconfiadas de
sí mismas, a la formación de ese sentimiento de inferioridad
que, según Samuel Ramos, "en México asume las proporciones de
una deficiencia colectiva".⁶¹

En la primaria aprendí a ser "buena alumna", con todas
las implicaciones que la frase conlleva. Aprendí que para te

ner contentos a los maestros no tenía que hacer más que decir sí a todo lo que ellos dijeran. Si decían que leyera, leía; si decían que callara, callaba; si decían que me sentara, lo hacía. De esta manera se limitó mi capacidad de creatividad y de autonomía, ¡que tanto trabajo me ha costado restaurar! Y ¡ay de mí! cuando en un momento de rebeldía los desobedecía. Los "varazos" en las asentaderas, los golpes con el borrador en la punta de los dedos, los "pellizcos" y los "jalones" de cabello estaban dispuestos siempre para corregirme.

Aprendí también que sólo valía si lograba "buenas" calificaciones, si conseguía un lugar en "la fila de los aplicados". No importaba que un mes después de los exámenes no recordara gran parte de lo aprendido.

En la secundaria fue lo mismo, sólo que con mayor intensidad. Ahí los "buenos alumnos" tenían su cuadro de honor y los "malos", en cambio, su cuadro de horror.

Mientras a los primeros se les premiaba su aplicación proponiéndolos como ejemplo a seguir, a los segundos se les humillaba y ofendía al exhibírseles como bichos raros (aunque paradójicamente eran la mayoría), ridiculizándolos frente a los demás.

A los maestros no les importaba lo que había detrás de cada estudiante "difícil", no se preguntaban por qué no aprendía. Simplemente lo culpaban y lo juzgaban.

Afortunadamente mi experiencia en el C.C.H. y en Iztacalla (honor a quien honor merece) fueron decisivas y ampliamente

te significativas para mí, no dejo de compadecer a quienes asisten a preparatorias y universidades en donde aún se conservan razgos tradicionales. Ahí aprendí otras maneras de ser y de relacionarme. Aún así, no dejé de sufrir las consecuencias de mi exagerado concepto de la aplicación y la responsabilidad escolar. Mi tendencia a la competitividad, fundada en una mal entendida noción del éxito académico; mi asentado individualismo y mi falsa creencia en que todos mis compañeros debían ser "buenos alumnos", me crearon serios conflictos.

Tantos, que llegué a cuestionarme si valía la pena seguir manteniendo mi papel de "buena alumna" a costa de sentirme agredida y excluida de mi grupo de compañeros.

Cuando reflexiono sobre esto y me doy cuenta de que mi caso no es único, sino que es una consecuencia de la organización del sistema escolar, me pregunto si tiene caso la formación de seres humanos deshumanizados, mecanizados, segmentados y conflictivos, en aras de la intelectualidad.

Me cuestiono sobre el valor de la acumulación de conocimientos y del desarrollo intelectual a costa de sacrificar la parte humana, afectiva y emocional.

Cuanta trizteza me da conocer gente que ha desarrollado tanto su inteligencia y su razón pero que es incapaz de expresar sus sentimientos, y que, es más, ni siquiera se permite ser esa parte suya que parece despreciar.

Por todo esto, el enfoque centrado en la persona me pare

ce una acertada alternativa, pues, dado que se apoya en una filosofía muy diferente, el objetivo que se persigue es también muy diferente. Moreno⁶² explica esta relación argumentando que el enfoque centrado en la persona tiene sus bases en una filosofía existencial⁶, en donde el ser humano es considerado como un ser en el mundo, como un ser consciente en el mundo, que está en permanente relación con ese mundo. Por tanto, su existir no es algo terminado, sino un proyecto cuya realización depende de él mismo y de nadie más. Al ser el arquitecto de su propio destino, el ser humano es un ser libre, con una libertad que no ha de entenderse como ausencia de limitaciones sino como una capacidad de ser él mismo, en la medida en que su cuerpo y su mundo estén en armonía.

Con una filosofía semejante, el objetivo de la educación no puede ser otro que crear un ambiente propicio para que el hombre, ese ser en el mundo, pueda realizar el proyecto que es él mismo.

Más específicamente, podría decirse que el enfoque tradicional y el enfoque centrado en la persona difieren total-

⁶ El existencialismo tiene como tema central, precisamente, la existencia. Su característica principal es el énfasis que da a la existencia concreta, individual y única del ser humano. En ese sentido, el ser humano es valioso desde el momento en que existe.

mente en varios aspectos, entre ellos los objetivos, el método o las actividades de clase, las funciones que realiza el "maestro", las que corresponden a los estudiantes y el sistema de evaluación.

Veamos en qué consisten tales diferencias.

1. Objetivos.

a. Enfoque tradicional.

Es un hecho que los objetivos educativos que se persiguen en el enfoque tradicional son determinados siempre por el maestro o por una autoridad que tiene el poder de decidir lo que va a enseñarse y lo que los "alumnos" "deben" aprender. Dichos objetivos ponen énfasis en los cambios intelectuales y en la acumulación de conocimientos ya elaborados. No intentan desarrollar la cohesión del grupo ni buscan o promueven el autoconocimiento de los estudiantes. En cambio, sí persiguen hacer de ellos seres dependientes de las indicaciones y señalamientos del maestro en la realización de su trabajo.

b. Enfoque centrado en la persona.

Los objetivos en el enfoque centrado en la persona, en contradicción con el enfoque tradicional, son determinados por el grupo en su totalidad, de manera que satisfagan las necesidades de todos sus miembros: estudiantes y facilitador. Estos objetivos enfatizan los cambios afectivos y actitudinales, y no sólo los intelectuales; todos tienen el mismo valor. Los objetivos van encaminados también a desarrollar la

cohesión del grupo. Enfatizan el proceso de autodescubrimiento y el aprender a aprender. Persiguen que el estudiante, en general, aprenda a conocerse a sí mismo; y promueven su iniciativa, su responsabilidad y su independencia en el trabajo.

2. Método o actividades de clase.

a) Enfoque tradicional.

El método en el enfoque tradicional se caracteriza por la enorme importancia que se asigna a la participación del maestro, porque la interacción maestro-alumno se da de manera unilateral y vertical (relación de autoridad-sometimiento), porque el maestro tiene el derecho de criticar, corregir o rechazar las contribuciones "erróneas" o "irrelevantes" de los estudiantes, y porque es él quien determina las actividades y quien define el curso que tomarán las discusiones. Además, el proceso de enseñanza se realiza por lo común a través de exposiciones y conferencias. Se insiste en el éxito y se fomenta la competencia, permitiendo y promoviendo así la lucha del hombre contra el hombre.

Finalmente, se concibe como más importante acumular buenas calificaciones, medallas, diplomas, títulos y reconocimientos que la verdadera preparación, la honradez y el saber real.

b) Enfoque centrado en la persona.

Para Moreno,⁶³ en la educación centrada en el estudiante el método no es lo más importante. Lo es mucho más la creación de un clima facilitador del aprendizaje. El método o mé

todos más adecuados para dicho fin los irá descubriendo cada facilitador en el propio proceso, de acuerdo con su estilo y características personales, con los objetivos que pretenda conseguir, con las características concretas de trabajo y con las características de los estudiantes mismos. Sin embargo, hay algunos criterios generales que sirven de guía para la selección de los métodos para facilitar el aprendizaje, esto es que deben ser activos y dinámicos. Rogers⁶⁴ menciona algunos métodos que él utiliza. Por ejemplo, que el estudiante sea enfrentado con problemas reales e importantes en su vida, que tenga suficientes recursos que pueda aprovechar para su aprendizaje, el uso de contratos de trabajo, el trabajo en pequeños grupos, la simulación, la instrucción programada, los grupos de encuentro y la autoevaluación. Con métodos como estos se garantiza que en la clase habrá mucha participación de los estudiantes, más que del profesor; que habrá más interacción de los estudiantes entre sí y entre los estudiantes y el profesor, y que esta relación será de persona a persona y no de autoridad a subordinado. Además, al maestro le corresponde aceptar las contribuciones de todos los estudiantes, aun cuando puedan ser erróneas o irrelevantes. En este clima de aceptación, el grupo entero se sentirá y tendrá la libertad de elegir sus propias actividades.

3. Funciones que corresponden al maestro.

a) Enfoque tradicional.

En este enfoque existe un maestro que está al frente de

cada grupo. Su función principal es "enseñar" a los estudiantes un contenido determinado, en base a un temario preparado de antemano, ya sea por la dirección, un consejo técnico o una comisión de especialistas. Al maestro, como única autoridad dentro de su salón de clases, le corresponde: señalar las lecturas, las tareas y los trabajos a realizar; indicar el método mediante el cual se trabajará; evaluar el aprendizaje de los estudiantes; otorgar calificaciones por el trabajo realizado; señalar lo que es correcto y lo que no lo es; establecer los criterios de validez y de verdad para las opniones, respuestas e ideas de los estudiantes, y fijar las normas de conducta para preservar el orden y la disciplina en el salón.⁶⁵

En síntesis, en la escuela tradicional el maestro es la figura principal y casi el único responsable de lo que sucede en el salón de clases; puede decirse que participa como un experto-autoridad dentro del grupo.

b) Enfoque centrado en la persona.

En contraste con el enfoque tradicional, en este tipo de educación maestro y estudiante juntos se enfrascan en la búsqueda de respuestas para las inquietudes y problemas importantes para los propios estudiantes.

La autoridad y la disciplina, que son tan importantes en la educación tradicional, adquieren en este enfoque conceptualizaciones diferentes. La autoridad no se hace sentir a través de castigos y represalias que provocan el miedo de

los estudiantes y que fomentan en ellos actitudes de dependencia, inseguridad y falta de confianza en sí mismos. La disciplina no significa silencio ni obediencia ciega, tampoco pasividad ni sumisión. Por el contrario, dada la filosofía del ser humano que sirve de base, se concibe que la autoridad debe estar en todas y cada una de las personas que forman un grupo, incluyéndose el responsable del grupo. Y la disciplina, como conjunto de normas de comportamiento y de reglas para realizar el trabajo, surge del mismo proceso grupal y no de una imposición externa. Se espera de todos una responsabilidad individual y comunitaria con respecto a las personas, el grupo y la tarea, de manera tal que el maestro, más que enseñante sea facilitador. Como facilitador le corresponderá coordinar la discusión del grupo manifestando su aceptación y su comprensión empática hacia todos, a la vez que participa como un miembro más del grupo.

A este respecto, Moreno⁶⁶ propone que las funciones de un maestro centrado en la persona varían de acuerdo a las etapas por las que atraviesa una clase centrada en el estudiante. Siendo así, al principio la tarea será presentar claramente las características de la experiencia de aprendizaje que se pretende promover, y empezar a establecer con palabras y acciones el tipo de ambiente óptimo para facilitar el aprendizaje significativo. Después, la tarea será ayudar a identificar y esclarecer las expectativas y finalidades de los miembros de la clase, aceptando todo lo que ellos expresen, con

las contradicciones o complementariedad que pueda existir. Más tarde, los esfuerzos irán encaminados a la creación de un ambiente propicio para que los estudiantes entren en contacto con su propia tendencia al crecimiento. Una tarea más será organizar y hacer disponibles los recursos que los estudiantes puedan emplear para su aprendizaje.

En la educación centrada en la persona el maestro puede ser, en diferentes momentos, "un asesor, un conferencista, un amigo, una persona con conocimientos y experiencia en un campo determinado, una persona que escucha y acompaña, que proporciona una información adicional honesta y sincera, un catalizador"⁶⁷. Para poder ser todo esto, el maestro debe tomar en cuenta y aceptar tanto los aspectos afectivos como los aspectos cognoscitivos y los aspectos de las relaciones interpersonales contenidos en ellas. Debe tratar, asimismo, de dar a cada aspecto el énfasis que le da la persona que lo expresa.

En la misma medida en que los estudiantes se vayan involucrando en el curso y se vayan sintiendo corresponsables del mismo, el educador podrá convertirse en un participante más del grupo, expresando sus opiniones, ideas, inquietudes y sentimientos. Pero debe tener siempre en cuenta que el compartir se con el grupo es un ofrecimiento, no una imposición.

Finalmente, es también función del maestro ayudar a los estudiantes a concretar sus aprendizajes y a evaluar su trabajo.

4. Funciones que corresponden al estudiante.

a) Enfoque tradicional.

Dadas las funciones mencionadas para el maestro, las funciones correspondientes para el estudiante serían: en primer lugar, "aprender", entendido esto como ser capaz de repetir en el momento adecuado las respuestas consideradas válidas y correctas por el maestro; le correspondería también asistir a clases, escuchar en silencio y con atención las exposiciones del maestro, tomar apuntes, hacer la tarea, trabajar en la forma como se le indique, responder los exámenes, comportarse "correctamente", es decir, ser obediente y sumiso, y no contradecir ni discutirle al maestro; pedir y esperar que sea él quien le de las respuestas y soluciones y dejar totalmente la responsabilidad de la disciplina y de las actividades realizadas en clase, en el maestro.

b) Enfoque centrado en la persona.

En la educación centrada en la persona se concibe como tarea del estudiante el definir qué es lo que quiere aprender y el establecer sus propios objetivos, basados en problemas e inquietudes personales. Al estudiante le corresponde también elaborar su propio plan de trabajo y llevarlo a la práctica, empleando para ello los recursos disponibles y buscando otros que los complementen. Debe, además, colaborar activamente con los demás en la consecución de los objetivos personales y grupales, y debe evaluar su propio trabajo y aprendizaje, ya que nadie mejor que él sabe lo que ha hecho y cómo lo ha realizado; nadie mejor que él sabe cuál ha sido

la significatividad de su aprendizaje. Por eso, aunque sus compañeros de grupo y el propio facilitador puedan ayudarle a realizar su autoevaluación con comentarios y opiniones, só lo él es responsable de la misma.

En síntesis, y retomando a Moreno, puede decirse que en el enfoque centrado en la persona los maestros y estudiantes desaparecen para dar paso a las personas, "con sus diferencias y semejanzas, que en un encuentro interpersonal se propongan aprender transformándose a sí mismos y transformando su realidad, su mundo, en direcciones consciente y libremente escogidas"⁶⁸.

5. modo de evaluación.

a) Enfoque tradicional.

El enfoque tradicional de evaluación enfatiza las calificaciones cuantitativas, las cuales son responsabilidad exclusiva del maestro, y sobrevalora los exámenes. Estos son considerados como el instrumento más óptimo para "medir" el aprendizaje logrado por el estudiante, aunque sea obvio que no son, ni pueden ser, un reflejo fiel del mismo.

b) Enfoque centrado en la persona.

En contraposición con el enfoque tradicional, en el enfoque centrado en la persona las calificaciones y los exámenes tienen muy poca importancia. No se les asigna mucha validez porque no se considera que sean realmente representativos del aprendizaje adquirido por el estudiante, más aún, se les concibe como dañinos en la medida en que condicionan al estudian

te a acumular conocimientos irrelevantes, y estimulan más la memoria que el razonamiento verdadero.

En el enfoque centrado en la persona se le deja al estudiante mismo la responsabilidad de su evaluación; él propone lo que merece en función de la significatividad de su aprendizaje. Pero ambos, estudiante y facilitador, deberán llegar a un acuerdo respecto a la calificación, pues ésta es responsabilidad de los dos.

Con esto doy por terminada la comparación que me propuse hacer. Considero que hasta aquí están dadas ya las condiciones para en lo sucesivo poder hablar de los tipos de aprendizaje que tienen lugar en cada uno de los enfoques contemplados.

El siguiente capítulo trata precisamente de ello.

" El hombre desarrolló demasiado el intelecto, olvidando que es preciso purificar los sentimientos; se volvió un sabio peligroso antes de transformarse en un hombre bueno. Abandonó el raciocinio equilibrado para tornarse un instrumento vivo de guerra al producir verdaderos bombardeos mentales en forma de violencias, cólera, irritación, crueldades, celos, orgullo, perfidia y perversidad moral ".

(Ramatis, medium brasileño;
en Rius, 1986, p.127.)

C A P I T U L O I I I

EL A P R E N D I Z A J E S I G N I F I C A T I V O

El fenómeno del aprendizaje ha sido, desde muchos años atrás, objeto de múltiples investigaciones. Su estudio ha sido compartido por una gran variedad de disciplinas, entre ellas la Fisiología, la Bioquímica, la Biofísica y la Psicología. Incluso, de manera no científica, las personas que por su ocupación se enfrentan a los problemas prácticos del aprendizaje y su control --por ejemplo padres, educadores, gerentes de empresas, expertos en rehabilitación, etc.--, se ven también en la necesidad de comprender sus procesos fundamentales para saber así cómo reaccionar ante ellos. A pesar de esto, son los psicólogos quienes primordialmente se dan a la tarea de estudiarlo científicamente.

⁶⁹
Hilgard y Gordon arguyen ciertas razones históricas que justifican la naturalidad con que los psicólogos se atribuyen el estudio del aprendizaje. Mencionan, por un lado, que los primeros en presentar evidencias sobre este campo fueron "profesores generales" como Ebbinghaus (1885), Bryan y Harter (1897, 1899) y Thorndike (1898), pero que quienes han seguido sus pasos han sido, ante todo, psicólogos. Por otro lado, argumentan que los educadores profesionales consideran a la

£ Las fechas corresponden a referencias bibliográficas citadas por el autor, las dejo sólo como dato cronológico que indica el orden en que hicieron aportaciones significativas los teóricos que están siendo considerados.

psicología de la educación como la base fundamental sobre la cual deben elaborar sus propias prácticas, y que, además, una gran diversidad de estudios sobre el aprendizaje se han llevado a cabo tanto en laboratorios de psicología general como en laboratorios de psicología de la educación.

Aunque no parece existir una definición única y generalizada cuyo significado sea válido para todos los interesados en el estudio del aprendizaje, por lo general todo mundo está de acuerdo en que una amplia gama de actividades que los seres humanos desarrollamos a diario pueden presentarse como ejemplos de aprendizaje. Por citar sólo unas cuantas podemos hablar del hecho de adquirir un vocabulario, de memorizar una canción o un poema, de enseñarse a manejar un auto o una máquina de escribir, etc. Podemos hablar también de otra clase de actividades no tan evidentemente aprendidas, pero que son calificadas como tales en cuanto se reflexiona sobre ellas; entre dichas actividades figuran la adquisición de prejuicios, preferencias, actitudes e ideales sociales. Finalmente, se puede hablar de un cierto tipo de actividades cuya adquisición no implica avance o mejoramiento alguno, puesto que su utilidad, si es que existe, no es de fácil demostración. Dentro de este tipo de actividades se engloban algunos tics y amaneramientos.

No obstante, aun cuando reconozco lo extremadamente difícil que resultaría tratar de establecer una definición de aprendizaje que sea totalmente satisfactoria, me parece im-

portante hacer una breve revisión de lo que a este respecto se dice. Básicamente para conceptualizar y enmarcar el tema de este capítulo.

A. DEFINIENDO EL APRENDIZAJE.

"Aprendizaje", según como es definido por el Diccionario Enciclopédico Salvat, significa:

- El "proceso de asimilación de conocimientos, normas y módulos de comportamiento, pautas y valores socialmente aceptados"
- "tiene como una de sus finalidades primordiales la socialización del que está sujeto a él"
- "En el lenguaje psicológico designa todo cambio de conducta relativamente duradero no producido por la maduración sino por la experiencia o el ejercicio mismo de la conducta. No obstante, cada aprendizaje supone determinadas condiciones orgánicas estructurales, funcionales y madurativas, así como ciertas circunstancias situacionales".

Al revisar cada una de las definiciones planteadas, resulta fácil darse cuenta de la ideología implícita en ellas. De las dos primeras, una es complementación de la otra y ambas enfatizan la cualidad "socializante" del aprendizaje, como si "aprender" una cultura o un "modus vivendi" avalado por los demás fuera lo más importante. Con esta idea no pretendo ignorar que el ser humano es ante todo un ser social que, como tal, requiere de la interacción con los otros seres humanos que conforman y comparten su ambiente y que para ello debe contar con ciertas características que permitan di

cha interacción, sin embargo, ello no justifica que deba su-
peditarse a lo social ni que deba existir sólo por y para su
sociedad.

Ahora, la tercera definición intenta abordar el aprendi-
zaje tal y como es concebido por el punto de vista psicológi-
co, lo que consigue hacer es abordarlo únicamente desde el
punto de vista de una psicología: la conductual. Se refiere
a él como un "cambio de conducta" producido por la experien-
cia o la repetición de la misma. A mi parecer, tal definición,
si bien toma en cuenta el hecho de que todo aprendizaje para
generarse requiere de determinadas condiciones situacionales
así como orgánicas estructurales, funcionales y madurativas,
no contempla el hecho de que aun cuando se aprende en virtud
de determinadas experiencias, no cualquier tipo de experien-
cia da por resultado aprendizaje, algunas pasan desapercibi-
das o se olvidan fácilmente. Además, decir que el aprendiza-
je es un cambio en la conducta que tiene que ver con la repe-
tición, lo confunde con otros fenómenos, entre ellos la fati-
ga.⁷¹

En lo particular, considero que el aprendizaje es más
que esto, más que una simple y llana modificación de conduc-
ta; o, en todo caso, creo que se podría hablar de diferentes
clases de aprendizaje. Me referiré a esta cuestión más adelan-
te, ahora quiero terminar de enmarcar el aprendizaje, así, en
general, como es concebido comúnmente.

Pues bien, los teóricos del aprendizaje hablan de cier-

tos principios básicos que deben estar presentes para que se produzca un aprendizaje. Garné y Briggs⁷² dividen estos principios en función de las épocas en que han prevalcido como importantes. Hablan de los "principios de aprendizaje verificados con el tiempo" y de "principios del aprendizaje más recientes". En la primera categoría incluyen los principios que fueron importantes hace tiempo y que ahora prevalecen, aunque no son aceptados por todos. En la segunda categoría se refieren a los principios resultantes de investigaciones más recientes.

Respecto a los principios del aprendizaje verificados con el tiempo, citan a los siguientes: contigüidad, repetición y reforzamiento.

En relación con la contigüidad, principio que apoya la idea de que la situación estímulo en la que se quiere que responda el educando debe presentarse en contigüidad temporal con la respuesta deseada, no tienen comentarios en contra pues les parece que aún tiene aplicabilidad.

Acerca de la repetición, principio que afirma que la situación estímulo y su respuesta requieren de la repetición o la práctica para que el aprendizaje mejore y se retenga, los autores argumentan que la teoría moderna del aprendizaje pone en duda el que la repetición funcione por "fortalecer conexiones aprendidas", además, existen diversas situaciones en donde la repetición no mejora el aprendizaje ni la retentiva. Para ellos, por tanto, resulta más favorable considerar que

la repetición no es condición fundamental del aprendizaje, sino tan sólo un procedimiento práctico que es útil para garantizar la presencia de otras condiciones favorables para el aprendizaje.

Por último, cuando se refieren al reforzamiento, plantean que la primera forma que tuvo este principio afirmaba que el aprendizaje de un acto nuevo se fortalece cuando a éste sigue un estado de cosas que es satisfactorio (una "recompensa"). No obstante, para los fines de la enseñanza, arguyen, se confía más en otra concepción del reforzamiento que postula que "se aprende más fácilmente un acto nuevo (A) cuando va seguido de inmediato por un acto "viejo" (B) que el individuo ya ejecuta con facilidad, de suerte que la ejecución de B sea contingente respecto de la ejecución de A".⁷³

Ahora bien, los principios del aprendizaje más recientes, de acuerdo con los autores citados, parten del hecho de que los tres principios contemplados anteriormente no garantizan que se obtenga una buena situación de aprendizaje, por ello sugieren que hace falta "algo" y que ese algo debe buscarse dentro del individuo, en las "capacidades mentales" que posee antes de iniciar la tarea de aprender, pues tales capacidades son sumamente importantes para garantizar un aprendizaje eficaz.

A pesar de que esta idea, a simple vista, viene a complementar las concepciones anteriores, no creo que baste para explicar el complejo proceso que es el aprendizaje humano. Si

bien, estoy de acuerdo en que todo acto de aprendizaje requiere de determinados "esquemas", "estructuras" o "estados internos" aprendidos con anterioridad, además de ciertas "condiciones situacionales" ya citadas, creo que sigue faltando "algo" más. Básicamente porque considero, apoyando a Rogers, que el aprendizaje no es, o no debería ser, "ese proceso sin vida, estéril y fútil, rápidamente olvidado y que el pobre e indefenso individuo engulle mientras lo atan a su asiento las cadenas del conformismo".⁷⁴

El aprendizaje debería ser conceptualizado en forma diferente. Como un proceso activo y autoiniciado, creativo, y no como algo puramente mecánico. Debería ser de tal manera que en el alumno se desarrollara un proceso de este tipo: "No, no, esto no es lo que quiero; un momento, aquí hay algo que me interesa, que necesito. ¡Ah, lo he encontrado; Ahora estoy dilucidando y comprendiendo qué necesito y qué quiero saber".⁷⁵

Ciertamente, este tipo de aprendizaje dista mucho de aquel aprendizaje memorista e intrascendente tan común en la mayoría de nuestras escuelas actuales, pero me parece que es mucho más valioso y por ello digno de atención.

Antes de hablar concretamente del aprendizaje significativo, considero oportuno referirme un poco más específicamente al otro tipo de aprendizaje, al aprendizaje en su concepto tradicional, sobre todo para contar con datos que nos ofrezcan puntos de comparación.

B. TIPOS DE APRENDIZAJE.

⁷⁶
Rogers piensa que el aprendizaje puede dividirse en dos grandes clases que se destacan a lo largo de un continuo de significados. En un extremo coloca al tipo de aprendizaje que llama "de sílabas sin sentido", mismo que considera bastante difícil de memorizar y que, además, se olvida fácilmente. En el otro extremo coloca al aprendizaje que denomina "significativo o vivencial", y propone que éste posee una cualidad de compromiso personal pues en el acto de aprender la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos.

Al primer tipo de aprendizaje Rogers lo asimila con el aprendizaje de las materias y curriculums que se exige en la mayoría de las escuelas actuales, las cuales no tienen ningún significado para los estudiantes ya que son un ejercicio puramente mental, carente de significado personal.

El segundo tipo, en cambio, es un aprendizaje "autoiniciado", porque a pesar de que el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, del logro, de captación y de comprensión se originan en el interior del individuo que aprende. Es "penetrante", porque marca un cambio en la conducta, las actitudes y quizá también en la personalidad del que aprende. Es "autoevaluativo", pues el mismo estudiante lo evalúa, sólo él sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Finalmente, "su esencia es

el significado" puesto que el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del que aprende.⁷⁷

1. Aprendizaje en la concepción tradicional de educación ("de sílabas sin sentido").

Dentro de la concepción tradicional de educación se asigna una exagerada importancia a lo que "debe enseñarse", principalmente porque se parte de la idea, por demás errónea, de que aquello que se enseña es proporcional a lo que se aprende.

Así se tiene que, de acuerdo con Gagné y Briggs,⁷⁸ lo que ha de alcanzarse a partir de la enseñanza, es decir, lo que el estudiante ha de aprender, son: habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, información verbal, destrezas motoras y actitudes (en este orden).

Habilidades intelectuales, porque se ~~considera que éstas~~ son las capacidades que hacen competente al hombre y que lo habilitan para responder a las conceptualizaciones de su medio. Por tal motivo conforman la estructura fundamental y más amplia de la educación actual. Abarcan desde las habilidades más elementales del lenguaje hasta las avanzadas habilidades técnicas de la ciencia. Su aprendizaje se inicia en los primeros grados y se extiende hasta donde lo deseen los intereses del individuo o hasta donde lo limiten sus propias dotes intelectuales.

Estrategias cognoscitivas, porque se parte de la idea

de que éstas constituyen un tipo especial y muy importante de habilidad, ya que gobiernan el aprendizaje del individuo, su retentiva y conducta de pensar.

Información verbal, porque se cree que al ser almacenada en la memoria, donde va acumulándose, constituye un tipo de conocimiento que, además de servir para el curso, constituye el tipo de conocimientos que, se espera, los alumnos puedan recordar fácilmente como adultos.

Destrezas motoras, porque a pesar de que la enseñanza escolar se ocupa tanto de las funciones intelectuales "no puede concebirse que un adulto 'bien educado' carezca de ciertas destrezas motoras, algunas de las cuales tiene que aplicar todos los días"?

Por último, actitudes, porque, según los autores citados, su efecto consiste en amplificar las reacciones positivas o negativas del individuo hacia determinadas personas, cosas o situaciones. Generalmente, las actitudes que se espera se establezcan en las escuelas son actitudes "socialmente aprobadas", entre ellas respetar a los demás, cooperar y ser responsable, al igual que actitudes positivas hacia el "conocimiento" y el "aprendizaje". Gagné y Briggs también mencionan la "actitud de autoestimarse" y la colocan en último lugar, de manera que resulta obvia la escasa importancia que se asigna, a pesar de ser un aspecto tan básico para el desarrollo PERSONAL del ser humano.

Lo mismo digo de las actitudes en general, a las cuales,

según el listado de Gagné y Briggs, se les asigna un papel muy por debajo del que debiera asignárseles. Aun cuando (me atrevo a decir) todos hemos experimentado en carne propia su influencia fundamental en el aprendizaje.

Como muestra de esta afirmación, hagamos un viaje imaginario a algún momento de nuestra época como estudiantes, sea del nivel que sea, y concentrémonos en un hecho específico (puede ser el primero que recordemos). Si hacemos esto, nos daremos cuenta de que, a menos que nuestro (a) profesor (a) haya sido excepcional, no recordaremos nada que tenga que ver con información, con el contenido de las materias, ni con las lecciones recibidas; en cambio, recordaremos perfectamente nuestra simpatía o antipatía hacia alguien, nuestros grandes amores y también los grandes odios, nuestras preocupaciones, fantasías y motivaciones en relación a algún hecho o situación, en otras palabras, recordaremos todo aquello que tuvo que ver con nuestras emociones y afectos y casi podremos volver a vivirlas. Recordaremos todo aquello que en algún momento fue importante para nosotros porque se relacionaba con nuestra vida misma. Estos son aprendizajes significativos, que se integran y se engarzan a nuestro organismo, a nuestra individualidad y, como vemos, están ligados a las actitudes que se juegan en el salón de clase, en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo incluyendo al educador.

Nótese que cuando me refiero a "actitudes" no estoy ha-

blando de aquellas "socialmente aprobadas", tampoco de las "actitudes positivas hacia el conocimiento y el aprendizaje", estoy hablando, por el contrario, de las actitudes que manifiesta (y no necesariamente en forma verbal) la Persona Real en cada instante de su vida.

Por esto precisamente me parece cuestionable el hecho de que las actitudes se dejen al final cuando se habla de "lo que debe aprenderse en la escuela". Es cuestionable también el que las capacidades intelectuales se hayan instituido como "componentes primarios de la enseñanza".⁸⁰

Con tal acción se promueve un aprendizaje disociado, como lo llama Blanco,⁸¹ un aprendizaje que no abarca todas las áreas que conforman al ser humano integral. Tampoco se facilita la integración y asimilación personal de lo que "se enseña". Parece que se desconoce o no se toma en cuenta que para realizar un aprendizaje integral es necesario que haya cambios en los diversos aspectos de la persona; en el intelectual y el cognoscitivo, pero también en el afectivo, el psicomotor, el social y el axiológico; además de considerar lo que el estudiante piensa, siente y hace.⁸²

Cuando no se toman en cuenta todos estos aspectos y, en cambio, se asigna un excesivo énfasis a la acumulación y almacenamiento de información, lo que se consigue es formar estudiantes incapaces de generar conocimientos válidos a partir de su propia experiencia.

Desafortunadamente, éste es el objetivo que parece perse

guirse en la concepción tradicional de educación, hacia él van encaminadas todas las acciones que desempeñan los "maestros" y los demás adultos que se encargan de elaborar los planes y programas de estudio que señalan lo que los estudiantes "deben aprender".

Tal parece que se parte de una serie de hipótesis con respecto a la educación, la enseñanza y el aprendizaje que, más que impulsar, limitan e impiden el desarrollo integral de los individuos que asisten a las escuelas a educarse.

Por ello estoy de acuerdo con Moreno⁸³ cuando retoma las afirmaciones planteadas por Rogers⁸⁴ en relación con los programas de psicología de la mayoría de las universidades norteamericanas, para presentarlas como representativas de la educación tradicional en México, en donde son aplicables a todos los niveles escolares.

Me refiero a ellas en el siguiente apartado.

- a) Hipótesis acerca de la enseñanza-aprendizaje representativas de la educación tradicional.

La primera de estas hipótesis y la cual sirve de base a todas las demás es la siguiente:

- "No podemos confiar en que el estudiante logre por sí mismo su propio aprendizaje (...) tenemos que dárselo"⁸⁵

De entrada, esta idea es representativa de la enorme desconfianza que la escuela tradicional manifiesta por el estudiante en la medida en que niega su capacidad para responsabilizarse de su propio aprendizaje. A la vez establece el rol

que aquel ha de jugar mientras dure su "proceso educativo". Un rol en donde lo principal debe ser la obediencia, la disciplina y la pasividad.

La segunda hipótesis se define como sigue:

- "La habilidad para pasar exámenes es el mejor criterio para la selección de los estudiantes"

Esta es una idea sumamente común y parece indicar que la capacidad de un estudiante puede medirse mediante las calificaciones que obtiene en los exámenes, a pesar de que es por demás sabido que los estudiantes conocemos múltiples recursos para alterar el resultado de los mismos. Incluso, en infinidad de casos, la calificación del examen representa tan sólo el esfuerzo memorista de uno o dos días antes de ser presentado, lo cual no puede ser, de ninguna manera, garantía de un aprendizaje duradero. Lo que se aprende en tales circunstancias, lo hemos experimentado todos, se olvida fácilmente.

La tercer hipótesis implica que:

- "Evaluación es igual a educación y educación es igual a evaluación"

Con muchas probabilidades, ésta es una ley en la educación tradicional si tomamos en consideración la gran cantidad de exámenes que presenta el estudiante a lo largo de un ciclo escolar, y la enorme importancia que se concede a los resultados, nulificando así el desarrollo de su iniciativa, de su originalidad y de su creatividad.

La cuarta hipótesis queda planteada de la siguiente manera:

- "Material presentado en clase es material aprendido; lo que el maestro dice en clase es lo que los alumnos aprenden"

Esta hipótesis, falsa en todos sus sentidos, guía muchas de las actividades educativas, independientemente del nivel de que se hable. Se materializa a través de una preocupación excesiva por la elaboración de temarios, mediante las exposiciones del maestro como método prioritario de enseñanza y en la elaboración de exámenes iguales para todos los estudiantes de un mismo curso. Además, el creer que todo lo que el maestro dice debe ser aprendido, contribuye a definir el rol del estudiante como el de un receptor pasivo que espera ser llenado con los conocimientos del maestro.

Una quinta hipótesis, también muy socorrida en la educación tradicional, afirma que:

- "El saber consiste en una acumulación de partes o pedazos de contenido e información. Consiste en tener muchos conocimientos"

Esta idea, que sirve de sustento al principal objetivo de la educación tradicional (la transmisión de conocimientos), me parece carente de toda lógica pues opino que cuando los conocimientos no son de interés ni utilidad para el que los acumula, prescinden de toda importancia y por tanto no tienen razón de ser.

La hipótesis que cito a continuación viene a complemen-

tar a la que acabo de mencionar:

-**"Las verdades conocidas hasta ahora son 'La verdad'.
Todo lo que necesitamos hacer es aprenderlas"**

Digo que ambas hipótesis se complementan porque los conocimientos que se pretende que acumulen los estudiantes no son conocimientos cualquiera, sino que son conocimientos considerados "verdaderos" por quien planea la educación. Con base en esta última idea, muchos "maestros" consideran que sólo sus puntos de vista son válidos y por ello no permiten que sean cuestionados.

Otra hipótesis, que parece apoyar y sustentar la educación tradicional, se enuncia como sigue:

-**"El método es la ciencia"**

Con ella, según entiendo, se quiere indicar la excesiva importancia que se concede a los métodos y técnicas de enseñanza en este tipo de educación. La cual es tanta que con bastante frecuencia se pasa por alto la importancia que debiera tener el ayudar a que el estudiante desarrolle su propia creatividad, su habilidad para descubrir cosas nuevas y nuevas formas de sistematizar lo ya conocido.

Una hipótesis más que se contempla en las escuelas tradicionales, es la siguiente:

- **"Científicos creativos se forman a partir de aprendices pasivos"**

Aun cuando pueda parecer una gran ironía, muchas de las prácticas comunes en las escuelas tradicionales indican que esta hipótesis es considerada con demasiada frecuencia, ya que

al tiempo que se espera que el estudiante intente aspectos nuevos y se lance a explorar horizontes desconocidos, también se castigan los errores, las discrepancias y los desacuerdos.

La siguiente, que es la novena hipótesis que cito, implica que:

- "Un método satisfactorio para producir científicos (...) es eliminar a la mayoría de los estudiantes"

Aunque suene drástico, esta idea parece formar parte del pensamiento de muchos "maestros" que valoran su calidad en función del número de estudiantes reprobados. La gran cantidad de pruebas y exámenes que se consideran requisito para pasar de un nivel escolar a otro, son otra manifestación de esta idea.

Finalmente, todas las hipótesis mencionadas se concentran en el hecho real de que en las escuelas con enfoque tradicional, los estudiantes son tratados más como objetos manipulables que como personas. Esto se aplica independientemente del nivel educativo, pues desde primaria hasta posgrado la mayoría de las relaciones entre los estudiantes y el maestro son lejanas e impersonales. Se caracterizan porque el maestro es juez y evaluador de la conducta del estudiante, es el que "enseña", "el que moldea" y el administrador de los premios y castigos para preservar la disciplina. Los participantes de esta relación permanecen ocultos tras de sus máscaras de "maestro" y de "alumno". No permiten salir a sus sentimientos y emociones, ellos están prohibidos; sólo es váli-

do hablar de las ideas y de los temas de clase.⁸⁶

En este sentido, la educación se muestra como una representación teatral. Educadores y estudiantes nos vemos forzados a disimular ("ocultar lo que uno siente o padece"),⁸⁷ aparentar y simular ("representar una cosa fingiendo o imitando lo que no es").⁸⁸ Citando a Bunge podría decirse que "Disimulamos nuestro desagrado o nuestro desengaño; aparentamos ahogo o desahogo; y simulamos saber lo que no sabemos, hacer lo que no hacemos, o hacer gustosos lo que nos desagrada. Incluso las personas más sinceras, valientes e inconventionales se ven obligadas a veces a disimular, aparentar o simular. Unas veces lo hacen para sobrevivir y otras para no herir u ofender. En todo caso, todos nos vemos obligados a hacer como aficionados lo que los actores de teatro y de cine hacen profesionalmente".⁸⁹

Yo, en lo personal, estoy completamente de acuerdo con tal aseveración y no porque simplemente lo crea, sino porque lo he vivido. Lo he vivido en mí y en las personas que me rodean. Me he dado cuenta de que muchas de las relaciones interpersonales que los humanos entablamos (en la familia, en la escuela, en el trabajo...) están cimentadas en poses, en roles y en incongruencias más que en sentimientos reales, por eso son tan endebles. Por eso tienden a generar conflictos, a disminuir la autoestima y a limitar el crecimiento personal de los que participamos en ellas.

En el plano de la educación en general, definida como

el "proceso social en que se inscribe todo individuo y que a través de relaciones organizadas formal e informalmente facilita el desarrollo del potencial cognoscitivo, afectivo, social, motor y axiológico de la persona",⁹⁰ las relaciones humanas adquieren un carácter fundamental. Además, considerando que a partir de la educación se constituye el autoconcepto y por consiguiente la personalidad del individuo, resulta comprensible el énfasis que le estoy asignando.

Para dar por concluido este apartado, convendría volver al tema general del mismo y plantear concretamente cómo es entendido el aprendizaje en la concepción tradicional de educación, para poder así compararlo con el aprendizaje de la educación centrada en la persona.

Pues bien, en este enfoque, para poder hablar de aprendizaje y para que éste no sea "insustancial", se requiere de una manifestación verbal. Es decir, para "establecer si el estudiante ya sabe ciertos hechos particulares o algunos elementos particulares y organizados de información, es cuestión de observar si puede comunicarlos. Naturalmente que la manera más simple de hacerlo es pedirle que nos diga la información, ya sea de manera oral o escrita".⁹²

Esta idea explica el por qué los exámenes son el método fundamental que emplea el maestro para evaluar la información que se ha aprendido. Sin embargo, aun cuando podría conside-

De acuerdo con Blanco,⁹¹ por autoconcepto se entiende "la organización del total de percepciones e ideas que tiene un individuo acerca de sí mismo y que sirven para que lo definen en quien es". La estructura y dinámica de ese autoconcepto delimita nuestro margen de acción y constituye el margen de nuestra relación con

rarse que, ante la imposibilidad de observar y medir directamente el aprendizaje se ve justificado el tomar como medida indirecta la ejecución, ésta no constituye una medida totalmente satisfactoria debido a que gran parte del aprendizaje ocurre sin que haya alguna conducta observable. "Gran parte del aprendizaje humano permanece latente y sólo se manifiesta cuando se presenta alguna oportunidad de utilizarlo".⁹³

2. Aprendizaje en la educación centrada en el estudiante (Aprendizaje significativo-experiencial).

"Puede el maestro condicionar, modificar, alterar y hasta inhibir algunos comportamientos del estudiante, como podría hacerlo un experimentador en el laboratorio con animales, pero no así el impulso vital del crecimiento en los organismos vivos que es innovador y creativo en el ser humano. Este sólo puede ser facilitado o bloqueado por el maestro y otras circunstancias ambientales, extinguido únicamente con la muerte".⁹⁴

Por Aprendizaje Significativo Rogers entiende "una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia --en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad--; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal

otros, nuestro particular estilo de aprender y de transformar los objetos de conocimiento, incluyéndonos a nosotros mismos.

de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia".⁹⁵

Con esta definición, Rogers deja claro que su concepto de aprendizaje se contrapone absolutamente al concepto de aprendizaje en sentido tradicional. El tipo de aprendizaje del que él habla no tiene nada que ver con lo memorístico y lo mecánico. Antes bien, la noción de "significatividad" alude a aspectos más amplios y profundos, que tienen que ver más con la persona como SER que como ente. Es decir, más con su subjetividad que con lo que pudiera tener de objetivo, en el sentido de objeto.

Gutiérrez, un pedagogo existencial, explica este concepto planteando que "la significatividad es la facultad de asignar o descubrir un significado a los objetos, y por ende, es la facilidad para asimilar o integrarse con los objetos del mundo".⁹⁶ Aclara que no basta con que algo tenga sentido, sino que, lo importante desde el punto de vista de la educación, es que el individuo encuentre ese sentido, o se lo dé, y que en ese momento integre al objeto o evento con su propio ser.

Con esto resulta obvio que aprender significativamente implica mucho más que solamente almacenar una gran cantidad de información; se requiere, además, de la capacidad de utilizar esa información y de aplicarla en la consecución de una determinada meta, de algo que es importante para un individuo en un momento dado.

Quizá una buena manera de comprender este concepto sea

recurriendo a una metáfora. La que contempla Moreno en uno de sus libros a propósito de la educación centrada en la persona me parece más que elocuente. Usando la imagen de la digestión como metáfora, Moreno plantea que "el aprendizaje significativo consiste en triturar bien los alimentos, descomponerlos en sus partes químicas, hacerlos pasar al torrente sanguíneo y finalmente incorporarlos a las células y tejidos, de modo que pasen a formar parte del propio cuerpo, manteniéndolo y dándole energías. El aprendizaje no significativo, en cambio, es como tragar alimentos sin lograr digerirlos. Por lo mismo, sin que ellos puedan pasar a la sangre y llegar a integrarse a las células del cuerpo. Estos alimentos al no ser digeridos son desechados por el organismo y expulsados casi en la misma forma en que entraron".⁹⁷

Esta explicación de Moreno demuestra que el aprendizaje cuando es significativo se convierte en un aprendizaje que se engarza en las fibras orgánicas del individuo, que se entreteje con su ser y se integra formando parte de él.

Veamos ahora de dónde surge la idea del aprendizaje significativo y cuáles son sus fundamentos.

a) Ideas que fundamentan el aprendizaje significativo.

Como se ha venido mencionando, la teoría de Rogers acerca de la educación es una implicación de su teoría terapéutica. El mismo Rogers menciona que su amplia experiencia

como terapeuta, junto con los resultados de la investigación, lo llevó a convencerse de que en la terapia se produce un tipo de aprendizaje significativo, ya que la exposición del individuo a un tipo de tratamiento centrado en la persona, provoca en él aprendizajes o cambios que introducen una verdadera diferencia en su vida. Tales cambios son los siguientes:

- Empieza a verse de otra manera.
- Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente.
- Siente mayor confianza en sí mismo y se impone sus propias orientaciones.
- Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.
- Adopta objetivos más realistas.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas cambian, incluso las muy antiguas.
- Se vuelve más capaz de aceptar a los demás.
- Recibe mejor las pruebas de lo que está sucediendo fuera y dentro de él, y
- Las características básicas de su personalidad cambian en sentido constructivo.⁹⁹

Rogers consideró que cambios semejantes podrían producirse en el ámbito educativo si se era capaz de facilitar en los estudiantes un tipo de aprendizaje significativo, igual al que se facilitaba en la terapia. La clave para lograrlo eran las actitudes y los principios que se ponían en juego en la relación terapéutica. Entre ellos, se presenta como básica la confianza en la tendencia autorrealizadora

propia de cada individuo, en esa inclinación del organismo a fluir en todas las direcciones de desarrollo potencial.

En el plano de la educación, este principio básico se concibe como una confianza primordial en la tendencia autorrealizadora de los estudiantes, de tal manera que el papel del educador consistiría en desarrollar una relación personal con los educandos y en crear en el salón de clase un clima tal que permitiese el desarrollo de esas tendencias inherentes.

Más adelante me ocuparé de las condiciones que hacen posible un clima de tal naturaleza, por ahora prefiero hablar un poco acerca de las ideas que Rogers plantea en relación con la enseñanza y el aprendizaje, a partir de las cuales afianza su concepto de aprendizaje significativo.

La primera de ellas, y quizá la más importante, es aquella que indica que "No se puede enseñar a otra persona directamente, sólo se puede facilitar su aprendizaje".¹⁰⁰

A partir de esta afirmación, que en el momento en que se planteó por primera vez fue revolucionaria y que aún ahora lo sigue siendo, Rogers desarrolla una serie de ideas que aparecen primero, en 1961, en su libro "On becoming a person", y más tarde, en 1969, en su obra "Freedom to learn". Tales ideas son absolutamente producto de su experiencia como terapeuta y como docente, y reflejan sus inquietudes por hacer de la enseñanza y el aprendizaje procesos más dinámicos y significativos.

Rogers enuncia sus ideas de la siguiente manera:

- "Todo lo que se puede enseñar a otra persona es relativamente incoherente o no tiene influencia significativa sobre la conducta!"
- "Gradualmente advierto que sólo me interesa el aprendizaje capaz de modificar la conducta"
- "He llegado a la conclusión de que el único tipo de aprendizaje que tiene influencia sobre la conducta es el autodescubierto y el autoiniciado"
- "Este tipo de aprendizaje autodescubierto extraído y asimilado en la propia experiencia, no puede ser transmitido directamente a otra persona"
- "Como consecuencia de lo antedicho, me doy cuenta de que ya no me interesa ser maestro"
- "Cuando trato de enseñar... me espantan los resultados, que parecen un poco menos incoherentes porque el maestro ha logrado un éxito aparente. Se hace mucho daño cuando esto sucede porque el alumno pierde confianza en su propia experiencia y ahoga el aprendizaje más significativo. Por lo tanto, he llegado a la conclusión de que los resultados de la enseñanza son triviales o perjudiciales!"
- "Como consecuencia, sólo me interesa aprender, preferentemente, cosas importantes y que lleguen a tener alguna influencia sobre mi conducta".
101

En todas estas ideas Rogers deja ver que, para él, la enseñanza carece de importancia en tanto que el aprendizaje es lo que realmente cuenta. Pero no cualquier tipo de aprendizaje, debe ser un aprendizaje significativo, autodescubierto y autoiniciado.

Mi propia experiencia como estudiante en un sistema que conserva muchas de las características del enfoque tradicional, me lleva a estar en completo acuerdo con Rogers. Creo

realmente que cuando se intenta "enseñar" algo basando su im
portancia en criterios ajenos a la realidad del estudiante,
lo único que se consigue es una memorización a corto plazo
que pronto pasará al olvido.

Por este motivo no me parece en absoluto descabellada
la propuesta consiguiente de Rogers en relación con abando-
nar la enseñanza; eliminar los exámenes y las calificaciones,
puesto que sólo miden un tipo de aprendizaje trivial; elimi-
nar los niveles como medida de competencia, y abandonar la
tendencia a expresar conclusiones, ya que nadie aprende de
ellas cosas significativas.¹⁰²

Sin embargo, creo que sólo se podrá dar crédito a esta
propuesta cuando se confíe firmemente en la potencialidad
innata de los seres humanos para aprender y autodesarrollar-
se; en esa curiosidad innata que todos los humanos tenemos y
que nos lleva a una búsqueda constante con miras a nuestra
propia actualización.

b) Características del aprendizaje significativo.

Además de las características ya mencionadas acerca del
aprendizaje significativo, se puede decir que éste supone tam-
bién cambios en el campo perceptual-existencial de las perso
nas que aprenden. Estos cambios pueden manifestarse de diver
sas formas y en distintas áreas: verbal, de actitud, de con-
ducta, cognitiva y axiológica. Todo nuestro ser se ve afecta

do cuando en nosotros ocurre un aprendizaje significativo, puesto que en el proceso de aprender participamos como seres humanos completos, con inteligencia y emociones, con nuestros componentes biológico, psicológico, cognoscitivo, social y espiritual.

Por tal motivo, cuando en nosotros se verifica un aprendizaje de tal naturaleza podemos decir, sin temor a equivocarnos, que ese aprendizaje ha sido más que un ejercicio puramente mental. Podemos estar seguros de no haber participado únicamente con la cabeza, sino con todo nuestro organismo. Podemos, asimismo, afirmar que hemos sentido y vivido nuestro aprendizaje en vez de haberlo recibido cual recipientes sin vida.

Precisamente porque el acto de aprender comúnmente se ha entendido como estar informado, documentarse, adquirir un léxico sin sintaxis del orden de lo utilitario; se pasa por alto el hecho de que el verdadero aprendizaje es algo más, es un acceder al conocimiento en forma activa y organizada, implicándose personalmente en él, pues "sólo la apropiación personal de los conocimientos caracteriza verdaderamente el acto de aprender".¹⁰³

La idea que maneja O. Reboul en relación con el aprendizaje, engloba perfectamente la noción presentada por Rogers. Dicho autor explica que: "Un aprendizaje humano es el que conduce a un saber hacer que permite adquirir una infinidad de otros saberes y haceres, y que educa así a toda la perso-

nalidad. En otros términos (...) un aprendizaje humano es aquel en que se aprende a aprender y por eso mismo a ser (...). Aprender a ser, finalmente, nos revela el verdadero sentido del verbo aprender la educación".¹⁰⁴

Cuando O. Reboul enfatiza el sentido del verbo aprender como un "aprender a ser", está claramente implicando que no se refiere al aprendizaje en su sentido tradicional. Más aún, cuando se refiere al "aprendizaje humano" como aquel que permite aprender a ser, deja asentado que un aprendizaje que no persigue este fin no tiene nada de humano.

En este sentido, no puede estarse refiriendo más que a un aprendizaje de tipo significativo, ya que un aprendizaje de este tipo es el procedimiento adecuado para lograr un crecimiento en el ser, más que en el tener.

Tomando en consideración que, por lo general, en las instituciones educativas se pueden detectar dos polos opuestos en relación con la actitud para con los educandos, por un lado tenemos la búsqueda de un "ser más" y por el otro la de un "tener más".

Ser más, de acuerdo con Gutiérrez,¹⁰⁵ significa el crecimiento de la persona que asimila, integra y unifica en su propio núcleo los datos que encuentra y que se le proporcionan en forma explícita para su educación.

Tener más significa, en cambio, acumular sin asimilar, apropiarse sin integrar, yuxtaponer sin estructurar. Es la actitud del que aprende para el examen, que es igual a "prenderse"

unos datos para cumplir un requisito, con el casi propósito de olvidarlos al día siguiente.¹⁰⁶

La búsqueda de un "tener más" parece ser el objetivo del aprendizaje tradicional, mientras que la búsqueda de un "ser más" es la finalidad que persigue el aprendizaje significativo.

Finalmente, a manera de conclusión, se puede decir que se da un mejor aprendizaje y con mayor rapidez cuando los individuos aprendemos librados a nuestros propios recursos y cuando lo que debemos aprender tiene para nosotros un significado importante, ya que, citando a Carpenter y Mc Lujan,¹⁰⁷ "nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada enseña de modo mucho más efectivo".

Nunca ha dejado de ser cierto tampoco que cuando se intenta enseñar algo a alguien, se le está robando el goce del descubrimiento, el goce de vencer un obstáculo, que es el proprio goce de la vida. Se está pasando por alto también que los seres humanos: niños, jóvenes y adultos, aprendemos verdaderamente sólo lo que queremos aprender y no lo que se nos impone. Viene aquí al caso la cita de Neill, en la cual afirma que: "Los creadores aprenden lo que necesitan aprender a fin de tener los instrumentos que exigen su originalidad y su genio".¹⁰⁸

Rogers afirma que el aprendizaje realmente significativo se reduce a un mínimo absoluto cuando se parte de curriculums predeterminados, cuando se prescriben tareas uniformes para todos los educandos, cuando se emplea la exposición como méto

do único de enseñanza, cuando se aplican exámenes estandarizados como método de evaluación y cuando el nivel de aprendizaje se mide en función de las calificaciones que fija el maestro.¹⁰⁹

Yo, por mi parte, me manifiesto partidaria ferviente del enfoque educativo centrado en la persona y apoyo ampliamente el tipo de aprendizaje que promueve, pues estoy convencida de que si en las escuelas actuales se pusiera atención a la promoción y facilitación de un aprendizaje de este tipo, se observarían resultados sorprendentes. Por ejemplo, los estudiantes asistiríamos con gusto a la escuela al no resultar nos ésta en forma alguna amenazante, tendríamos oportunidad de desarrollar al máximo nuestra creatividad, desarrollaríamos pensamientos y sentimientos más positivos hacia nosotros mismos y hacia los demás, evitaríamos muchos conflictos internos dado que aprenderíamos a vernos como seres humanos integrados, con capacidad de razón, pero también con corazón; con inteligencia, pero también con emoción. En fin, aprenderíamos a ser personas y no sólo máquinas pensantes.

Hasta aquí he tratado de dejar claro lo que significa el aprendizaje significativo, con la esperanza de llevar al lector a preguntarse qué hacer para promover este tipo de aprendizaje. Por ello, en el capítulo que presento a continuación, incluyo las condiciones básicas que, según el enfoque centrado en la persona, contribuyen a facilitar ese aprendizaje autoiniciado; y describo los elementos primordiales de la perso

nalidad del educador que posibilitan su labor educativa.

" Dedicamos mucho tiempo a liberar la increíble energía del átomo y del núcleo del átomo. Si no dedicamos igual energía -e igual cantidad de dinero- a liberar el potencial de las personas, entonces la discrepancia enorme entre nuestro nivel de recursos de energía física y de energía humana nos hará sucumbir en una destrucción universal y merecida ".

(Rogers, 1986, p. 106.)

CAPITULO IV.

**¿COMO PODEMOS FACILITAR Y PROMOVER EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO?**

Cuando oímos hablar del aprendizaje significativo y ese tipo de aprendizaje suena interesante a nuestros oídos, lo primero que se nos ocurre preguntar es ¿de qué manera podemos facilitar un aprendizaje de tal característica?. Este apartado pretende proporcionar esa información. Pero, antes que nada, debe quedar claro qué implica facilitar el aprendizaje.

Según Rogers, facilitar el aprendizaje es "liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir paso a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio" pues es en este contexto en donde surgen "verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que puede vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro".

Para el enfoque humanista, facilitar el aprendizaje es el objetivo de la educación y se concibe como el modo de formar al ser humano que aprende, como el modo de aprender a vivir cual individuos en evolución.

Ahora bien, de acuerdo con la teoría y los resultados de la investigación realizada por Rogers y colaboradores,¹¹¹ existe una gran semejanza entre las condiciones que facilitan el crecimiento de una persona en la situación de terapia y las que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes, pues de la misma manera que en la psicoterapia centrada en la persona el elemento clave para alcanzar el éxito es el tipo particular de relación que se establece entre el terapeuta y la persona que solicita ayuda, en la educación centrada en el estudiante el factor fundamental del avance en el proceso educativo es el tipo especial de relación que se genera entre el educador-facilitador y el estudiante.

En ambas situaciones se hace necesaria, por parte del facilitador, la presencia de tres cualidades personales básicas, que son la congruencia, la comprensión empática y la consideración positiva incondicional, y de dos condiciones fundamentales, que son la existencia de un problema percibido por el cliente o el estudiante como real y la comunicación de las cualidades básicas al cliente o al estudiante, de manera que éste pueda percibirlas y experienciarlas. Veámos ahora a qué se refieren cada una de ellas.

A. CUALIDADES PERSONALES BASICAS.

Las cualidades que a continuación describo no tienen nada que ver con la inteligencia ni con la cantidad de conocimientos que posea la persona que funge como terapeuta o faci

litador, más bien son de carácter actitudinal pues " en las actitudes no hay engaño, existe apertura y aceptación de sí mismo o no hay posibilidad de hacerlo con los demás". ¹¹²

Tales actitudes se fundamentan en la hipótesis rogeriana de que no se puede enseñar a nadie directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje y tienen como base principal la confianza en el ser humano, puesto que sólo poseyendo esta condición se podrá llegar realmente a ser un facilitador del aprendizaje.

1. Congruencia.

Los términos "congruencia", "genuinidad" y "autenticidad" han sido empleados por Rogers para designar a la primera y más importante de las actitudes facilitadoras. Se concibe así, pues se considera que ésta es la actitud que favorece el encuentro; es decir, el expresar lo que uno vive, siente y es en la relación es lo que permite salir al "encuentro" del otro. Sin esta actitud son prácticamente imposibles la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional, ya que tales actitudes no pueden existir de manera significativa si la persona no es auténtica. Cabe aquí la cita de Poey ¹¹³ domenge acerca de que "la autenticidad no es un fin en sí misma, sino una condición previa. La preocupación por la verdad se enriquece y se pone a disposición del deseo de ayuda que exige la aceptación y la comprensión empática del interlocutor, aquí de los alumnos".

Ser congruente (genuino o auténtico) significa ser real

mente uno mismo, dejar de representar papeles o roles para mostrarse como una persona real, con cualidades y defectos, con ideas y sentimientos que pueden llegar a ser contradictorios y confusos pero que, con todo, son perfectamente válidos. La congruencia supone una toma de conciencia del sí mismo, de la experiencia interna, de los sentimientos y emociones, de las ideas y valores, de las actitudes y reacciones; de modo tal que en el momento que sea necesario puedan expresarse y compartirse con claridad.¹¹⁴

Ser congruente equivale también a ser "de una sola pieza" o, más exactamente, a intentar tomar conciencia de la experiencia inmediata y comunicarla si ello es deseable.¹¹⁵ Esto quiere decir que antes que todo está el respeto que nos merecen los demás. Ser congruente no consiste en manifestar totalmente todo lo que se vive en determinado momento, en poder juzgar a los otros, en faltarles al respeto o en proyectar en ellos todos los sentimientos que uno "debiera" tener, consiste, en cambio, en la capacidad de elegir entre expresar o no sentimientos que pueden herir o afectar a los demás.

Aun cuando esta actitud necesariamente requiera de valor para ser uno mismo y presentarse ante el otro tal y como uno es, no significa que debamos desnudarnos ante todo el mundo y dar a conocer nuestra intimidad a diestra y siniestra, es sólo no tener miedo de ser quien se es; no necesitar de disfraces y máscaras para presentarse ante los demás; no estar constantemente a la defensiva y poder aceptar las pro-

pias limitaciones y fallas sin desvalorizarse por ellas, sin negarlas.¹¹⁶ Miguel de la Puente¹¹⁷ agrega que para ser auténtico en nuestra relación con los demás es necesario en primer lugar serlo con uno mismo.

El terapeuta o facilitador no necesita, tampoco, tener una comprensión absoluta de todos los aspectos personales de su vida, o referirse a todas las áreas de su experiencia personal, basta con que pueda comprender aquellos aspectos, sentimientos y experiencias de su relación específica con sus clientes o educandos, puesto que es dentro de los confines de esa relación en donde el terapeuta o facilitador ha de ser una persona íntegra, congruente, genuina.

Ahora bien, el comprender lo que implica la congruencia no garantiza dejar de percibir la real dificultad que conlleva llegar a ser de esa manera. Aun cuando se desee fervientemente ser auténtico, me atrevo a decir que ello ocurre muy raras veces. Ciertamente, no es cuestión de palabras, no basta con querer ser auténtico ni con fingir serlo. Para aprender a ser auténtico es necesario,¹¹⁸ primero, estar cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de apercibir las. Luego, sería conveniente atreverse a tomar el riesgo de compartirlas tal cual son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios a atribuyéndolas a los demás. Ayudaría bastante, además, mostrar la disposición de comunicar los sentimientos y experiencias propios a fin de establecer con los que nos rodean una relación real y auténtica; ya que es la autenticidad del terapeuta o facilitador quien promueve y ayuda a desarrollar la re

lación interpersonal en la que se basa el éxito del proceso de desarrollo del potencial humano, ya sea en la psicoterapia o en la educación.

2. Comprensión empática.

La empatía es concebida como una de las condiciones esenciales para entablar una relación interpersonal, tratándose del ámbito de que se trate (terapia, educación, familia, comunidad, etc.). De acuerdo con Rogers,¹¹⁹ la experiencia de un adecuado entendimiento empático por parte de la persona que funge como facilitador sobre el mundo interno de sus clientes o educandos y la habilidad de comunicar algunos aspectos significativos de ese entendimiento, es uno de los aspectos que más contribuyen al crecimiento de la persona, ya que el entendimiento que el facilitador le comunica acerca de su propio mundo interior permite que se acerque a sí misma y aprenda a cambiar y desarrollarse.

¹²⁰
Según Moreno, la comprensión empática es la capacidad de captar, en la medida de lo posible, la experiencia de la otra persona tal y como aquella la está viviendo. Es tratar de sentir "como si" se estuviera en su lugar, pero sin perder esa cualidad de "como sí", para no caer en la identificación. Es un intento por ver las cosas a través de los ojos de la otra persona para conocer cuál es su percepción de la realidad y cuál es el significado que dicha realidad tiene para ella. En este sentido, puede decirse, adoptando la expresión

de Poeydomenge, que la empatía "refuerza" o, más bien, proporciona autenticidad a la actitud perceptiva, de modo que el individuo se siente entonces tranquilizado en su búsqueda pues no se percibe amenazado, y puede permitirse llegar a ser más él mismo.

Para Poeydomenge, la comprensión empática es el hecho, el signo también, de una presencia de plena escucha, que permite al otro sentirse acompañado.

Cuando esta forma de comprensión interior se lleva a la situación educativa y se le manifiesta al estudiante, permite modular las exigencias inherentes a toda educación. Permite pensar en qué exigir de ese niño ausente, soñador, cuyos actuales sufrimientos afectivos se conocen y comprenden; de ese otro, abrumado en su casa por tareas y responsabilidades; de ese disléxico que se fatiga tan pronto... Permite, en fin, testimoniarles confianza y negociar con ellos el trabajo que habrán de efectuar de acuerdo a sus posibilidades.

Ana María González Garza, en su libro: El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación, hace un análisis muy completo del concepto "empatía", dada la importancia que dicha cualidad posee en la facilitación del aprendizaje. Quizá convenga revisar aquí parte de su análisis.

En primer lugar, esta autora describe de dónde proviene dicho concepto. Así, según parece, "empatía" es la traducción española dada por Tichener al concepto alemán "einfüllung", y significa sentir dentro, sentir como si estuviéramos dentro

del otro. Dicho término es usado especialmente en lo relacionado con las experiencias estéticas; un ejemplo representativo es el caso del actor que al representar un papel lo siente suyo. En forma similar, en otras ramas del arte la persona puede, por una especie de introspección, sentirse parte de lo que observa o contempla. En esta acepción de empatía, el observador se asimila a sí mismo al objeto estético y así mila al objeto inanimado a sí mismo, lo que hace pensar en una especie de identificación. No obstante, en la acepción psicológica del concepto empatía, y particularmente en la acepción que le da el enfoque centrado en la persona, se pone énfasis en captar momento a momento lo que ocurre en el mundo interior del otro, tal como él lo vive, pero sin perder la propia identidad, el sentido de individualidad en ese proceso empático, sólo así ocurre el cambio.

Ahora, la empatía, de acuerdo con González Garza, es muy diferente al simple entendimiento a que estamos acostumbrados en la vida diaria; ese entendimiento común y corriente -dice- no es suficiente para entablar una relación interpersonal comprometida y profunda. No basta con decir: "comprendo" o "entiendo lo que te pasa", ese tipo de entendimiento es evaluativo, viene del exterior. Cuando el entendimiento es verdaderamente empático se está dispuesto a hacer propio el mundo de la otra persona, se corre el riesgo de mirar la vida desde su punto de vista y, por tanto, se admite la posibilidad de cambiar uno mismo.

Citando a Mayeroff¹²⁴, la misma autora anota: "Para preocuparme por otra persona debo ser capaz de entender a él y a su mundo como si fuera yo mismo y ese mundo me perteneciera; de ver, si fuera posible, con sus ojos lo que su mundo le parece a él y cómo él se ve a sí mismo. En lugar de sólo mirarlo desde fuera como si fuera un espécimen (sic), debo ser capaz de estar con él en su mundo, ir a su mundo con objeto de sentir desde dentro lo que la vida es para él, lo que está luchando por ser y lo que requiere para crecer".

Más aún, la empatía va más allá del simple reconocimiento de los sentimientos que son obvios. Se trata de ir hacia aquellos sentimientos menos obvios, menos claramente experimentados por el otro. De esta manera se le ayuda a expandir la conciencia de sus sentimientos, en especial de aquellos que reconoce sólo parcialmente.

3. Aceptación positiva incondicional.

La aceptación, consideración o valoración positiva incondicional es la tercera de las actitudes facilitadoras del aprendizaje y crecimiento de las personas, y su característica fundamental es el ser una aceptación que prescinde de condiciones de valor.

Significa aceptar a la otra persona tal cual es, sin perjudicarla ni juzgarla. Aceptarla de una manera total, sin valorarla por lo que pudiera tener de "positivo" o de "negativo" ante nuestros ojos. Todo esto independientemente de

que estemos o no de acuerdo con la totalidad de lo que ella es. Es necesario tener bien claro que aceptar no significa estar de acuerdo.

En el plano de la educación se entiende, según Moreno, como una aceptación total del estudiante cual persona, independientemente de que sea inteligente, obediente, disciplinado, colaborador, desordenado, inquieto o cualquier otro calificativo que se le quiera asignar. Implica considerar al estudiante, por encima de todo, como una persona con una dignidad y valor intrínsecos a su ser-persona.

Esta actitud se ve operacionalizada cuando el educador acepta y quiere al estudiante como persona diferenciada, con valores, ideas, sentimientos y actitudes propios; con experiencias y significados personales que son distintos a los de él. Cuando en clase se establece un clima de permisividad y de respeto, de tolerancia y libertad, donde cada persona puede expresar y explorar sus propios puntos de vista, sus inquietudes personales, sus ideas, sus valores, sus vivencias y sentimientos, y se le permite responsabilizarse de sus acciones.

De acuerdo con Rogers, se trata de experimentar consideración por el que aprende, por sus sentimientos y opiniones, por su persona. Se trata de una solicitud por el que aprende, **pero sin nada de posesivo. Es también la aceptación del otro como alguien distinto a uno, como una persona completamente aparte, con sus propios derechos. Es considerar a la otra**

persona como alguien que, de uno u otro modo, es fundamentalmente digno de confianza.

A manera de síntesis podría decirse, retomando a González Garza, que "aceptar quiere decir apreciar, valorar, acoger, recibir, considerar al individuo sin condiciones, sin evaluaciones, sin prejuicios ni contaminaciones".

De las tres actitudes descritas hasta aquí, Rogers concibe como más importante la congruencia del facilitador y recomienda que si para él es difícil comprender el mundo interior de los estudiantes y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser auténtico que pseudauténtico o pseudoaceptante.

B. CONDICIONES FUNDAMENTALES DE LA FACILITACION.

Se ha hablado ya de las actitudes personales básicas que permiten la facilitación del aprendizaje, sea en la situación terapéutica, en la educativa o en cualquier otra; resta ahora hablar de las condiciones que se reconocen como imprescindibles para lograr exitosamente dicha tarea.

1. Existencia de un problema percibido como real.

Esta, que es la primera de tales condiciones, tiene que ver con la concepción rogeriana acerca de que "el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se encuentra con situaciones que son percibidas como problemas".¹³⁰ Así, se dice que el facilitador

debe permitir al estudiante de cualquier nivel entrar en con tacto real con problemas que para él son importantes y que, por tanto, le interesa resolver, sólo así los estudiantes en contrarán en el curso una sensación de libertad que impulsará su progreso.

2. Comunicación de las actitudes básicas.

La segunda condición facilitadora del aprendizaje significativo implica el reconocimiento por parte del cliente o del estudiante de la congruencia, la empatía y la aceptación que el terapeuta o facilitador trata de manifestarle, pues para que haya un verdadero aprendizaje no basta con que en la relación existan las actitudes básicas, es imprescindible lograr comunicarlas al otro, que el otro las perciba como tales.

Ahora, hay una tercera condición que se hace necesaria sólo para el caso de la situación educativa, ésta se refiere a la provisión de recursos. Veámos en qué consiste.

3. Provisión de recursos.

La provisión de recursos es una condición que no se requiere en la terapia dado que ahí los recursos para aprender a conocerse residen en el propio cliente y son muy pocos los datos útiles que el terapeuta puede aportar, en cambio, en el caso de la educación, la materia prima está constituida por muchos recursos distintos, entre ellos: conocimientos,

técnicas y materiales, que el facilitador debería poner a disposición de los estudiantes, pero teniendo siempre presente que los recursos propios de la educación son sólo guías y no órdenes, imposiciones o exigencias.

De acuerdo con Moreno,¹³¹ en la educación centrada en la persona se concibe como una de las funciones principales del educador el poner a disposición del estudiante el mayor número posible de recursos tales como libros, mapas, películas, grabaciones, laboratorios, trabajos de campo, conferencias, materiales y demás. Incluso, el mismo educador se debe presentar como un recurso y ofrecer a los estudiantes su experiencia, sus conocimientos, sus opiniones e inquietudes.

También es necesario contemplar aquí que los recursos para el aprendizaje deben estar disponibles en dos niveles: física y psicológicamente, y que ambos son igualmente importantes.

El que los recursos estén disponibles físicamente quiere decir que deben estar al alcance de los estudiantes para que éstos puedan utilizarlos en el momento en que lo deseen. Y que estén disponibles psicológicamente se refiere a alentar a los estudiantes a utilizar los recursos que se les ofrecen y ayudarles a descubrir la manera como dichos recursos pueden, a su vez, facilitarles el camino para aprender lo que ellos quieren.

Aun cuando para Rogers las condiciones y actitudes enumeradas hasta aquí son las indispensables para facilitar el

aprendizaje, me parece oportuno citar la serie de características y elementos de la personalidad del educador que, de acuerdo con González Garza,¹³³ facilitan su labor educativa. Las englobaré bajo el siguiente título general.

C. OTROS ELEMENTOS FACILITADORES DEL APRENDIZAJE.

González Garza agrupa las características básicas de la personalidad del educador en tres amplios rubros; en el primero de ellos contempla las actitudes y características personales, en el segundo las habilidades y destrezas y en el tercero la capacitación o entrenamiento.

1. Actitudes y características personales.

Entre las actitudes y características personales más importantes se mencionan las siguientes:

- a) Autoconocimiento, entendido como el estar consciente de las motivaciones propias, las necesidades, las fortalezas, las limitaciones, los sentimientos, los valores, las metas, las áreas de conflicto y los ideales.
- b) Aceptación de sí mismo y del otro.
- c) Apertura a la experiencia.
- d) Flexibilidad.
- e) Capacidad empática.
- f) Poseer un concepto positivo y liberal del ser humano que le permita confiar en su potencial innato latente.
- g) Autenticidad.

- h) Calidez e interés.
- i) Capacidad para entablar relaciones interpersonales.
- j) Búsqueda constante de autorrealización y
- k) Equilibrio emocional.

2. Habilidades y destrezas.

Dentro del grupo de las habilidades y destrezas óptimas para la facilitación del aprendizaje puede hablarse, a su vez, de tres tipos diferentes: las habilidades de reacción, las habilidades de interacción y las habilidades de acción.

Dentro de las habilidades de reacción pueden mencionarse las siguientes:

- a) escuchar activamente;
- b) reflejar verbal y no verbalmente los contenidos, sentimientos, actitudes y conductas;
- c) clarificar los sentimientos y pensamientos, y
- d) sintetizar las manifestaciones verbales.

Como habilidades de interacción se citan algunos mecanismos a utilizar en el salón de clase, entre los que se encuentran:

- a) moderar la participación;
- b) enlazar temas, comentarios, sentimientos, etc.;
- c) promover la participación;
- d) apoyar;
- e) poner límites claros, y
- f) promover la confianza y el respeto mutuos.

Finalmente, las habilidades de acción más importantes se citan a continuación:

- a) cuestionar constructivamente;
- b) afrontar problemas;
- c) retroalimentar;
- d) modelar;
- e) establecer el clima propicio;
- f) promover, facilitar y guiar la interacción;
- g) mantener los límites;
- h) consolidar;
- i) intervenir a tiempo y
- j) movilizar los recursos del grupo.

Todas las habilidades a que hasta aquí se ha hecho referencia se consideran como destrezas que el facilitador puede preocuparse por desarrollar, ya que son útiles para el establecimiento de una relación enriquecedora y propiciadora del crecimiento personal de los que están inmersos en ella.

3. Capacitación o entrenamiento.

Esta es la última de las categorías contempladas por González Garza y, según ella misma, debe incluir tres aspectos: 1) conocimientos teóricos; 2) experiencia vivencial en procesos de grupo y 3) actualización constante en cuanto a conocimientos, metodologías y habilidades.

De estos aspectos, el que se ha distinguido por su enorme potencial para facilitar el aprendizaje, desarrollo y cam

bio continuos constructivos tanto en los individuos como en las organizaciones de las que forman parte es el que se refiere a la experiencia vivencial en procesos grupales. Rogers presenta evidencia suficiente de la utilidad de los grupos de encuentro (grupos T, grupos intensivos, grupos de base, talleres de crecimiento, etc.) para promover el cambio de actitudes, no sólo en los estudiantes sino también en los educadores y directivos escolares.

Estos grupos de encuentro, que son contemplados por Rogers no sólo como una herramienta para el cambio de actitudes, sino, además, como una herramienta para el cambio educacional, son grupos relativamente poco estructurados que se constituyen comúnmente por 10-15 personas y un facilitador o líder. En esos grupos se proporciona un clima de máxima libertad para la expresión personal, la exploración de los sentimientos y la comunicación interpersonal. En ellos se presta especial atención a la interacción entre los miembros del grupo, en una atmósfera que promueve el abandono de las defensas y apariencias para que el individuo pueda relacionarse directa y abiertamente con los otros miembros del grupo. El clima de receptividad, de honestidad y de aceptación de riesgos estimula la confianza, permite a la persona reconocer y cambiar las actitudes autodestructivas, probar y adoptar conductas constructivas e innovadoras y, en consecuencia, relacionarse de manera más adecuada y eficaz con los demás en su vida cotidiana. De ahí su importancia.

En lo que toca a los otros dos elementos mencionados, creo que sobra discutir su utilidad.

Una vez revisadas las actitudes y condiciones básicas que se requieren para facilitar el aprendizaje, sería conveniente revisar algunos medios a través de los cuales se instrumentalizan dichas actitudes y condiciones. Rogers los denomina "métodos para construir la libertad", llámémosle aquí:

D. MEDIOS PARA PROMOVER Y FACILITAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Antes que nada, es menester dejar claro que en la educación centrada en la persona los métodos son considerados como un elemento secundario que debe estar al servicio de las actitudes y ser expresión de ellas, o de lo contrario su eficacia será nula. Se parte de la idea de que más importante que los métodos es la personalidad del educador y de que los primeros, por más perfectos que sean, sólo tienen valor para la habilidad de la persona que los usa.

136

A este respecto, y parafraseando a Rébsamen, podría decirse que así como un verdadero artista creará una obra magna aun con malas herramientas, un verdadero educador-facilitador obtendrá buenos resultados incluso con métodos deficientes; mientras que nada conseguiría el que no posea las actitudes básicas facilitadoras del aprendizaje así tuviera a su disposición los mejores métodos.

Creo que resulta obvio que aun cuando dos educadores observen religiosamente todo lo que sobre métodos prescribe la pedagogía, los resultados serán sumamente distintos si uno de ellos es entusiasta y activo mientras que el otro es indiferente y apático; si uno es franco cuando el otro es hipócrita, y si uno es cariñoso y cortés mientras el otro es aspero y grosero.

137

Lo importante, estoy de acuerdo con Rébsamen, es que cada educador procure ser un verdadero artista, que sepa manejar su instrumento (el método) con habilidad, transformando según su propia individualidad y encontrar en cada circunstancia el "tono" más adecuado. Este tono depende de él y del estudiante pues ambos son protagonistas de la situación educativa.

Después de hecha esta aclaración, paso a explicar los métodos aludidos.

138

Según Rogers, una precondition para el aprendizaje centrado en el estudiante es que éste se encuentre en situación de persona que tiene un problema vital y quiere resolverlo. Esto es importante ya que de esta manera la motivación para aprender se presenta como intrínseca a la persona y por tanto es más valiosa y más real.

139

Rogers se manifiesta totalmente en contra de la idea tan común en educación que postula que el estudiante "debe ser motivado" pues considera que "el ser humano posee por sí mismo un alto grado de motivación. Muchos elementos del

ambiente constituyen un desafío para él. Es curioso, anhela descubrir, investigar y resolver problemas. El aspecto más triste de gran parte de la educación es que al cabo de varios años en la escuela esta motivación intrínseca queda ahogada. Pero sin embargo está allí, y es nuestra tarea como facilitadores del aprendizaje liberarla, descubrir qué cosas constituyen un desafío para el joven y darle la oportunidad de liberar esos desafíos!

Esta -creo yo- debe ser la noción subyacente a cualquier método que el facilitador desee utilizar: debe ir encaminado, sobre todo, a liberar la motivación intrínseca del individuo.

Así, el primer método que Rogers menciona ¹⁴⁰ y que es, a su vez, la primera condición para que se dé el aprendizaje significativo, implica construir sobre problemas percibidos como reales por el estudiante. Para que esto pueda darse, se propone como conveniente que todo facilitador aliente a los estudiantes para que planteen los temas que constituyen preocupaciones reales para ellos y que pueden relacionarse con el contenido del curso. De la misma manera, y dado que los estudiantes, por lo general, se hallan aislados de los problemas, quizá sería útil confrontarlos con situaciones que podrían ser problemas reales y concretos en su futuro.

Un segundo método, que también se presenta como precondición para el aprendizaje significativo, consiste para Rogers en proporcionar recursos a los estudiantes, pues considera que el educador interesado en facilitar el aprendizaje,

en lugar de dedicar gran cantidad de tiempo a elaborar planes de clases y exposiciones, se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes.

No debe olvidarse que cuando se habla de recursos se es tá aludiendo no sólo a aquellos de índole física, sino además a los recursos humanos, es decir, a personas que podrían con tribuir al conocimiento del estudiante. A este respecto, el recurso más importante es el propio educador.

Otro método, que además de ser flexible da responsabili dad y seguridad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad, es el uso de contratos. Este recurso también contribuye a mitigar las inseguridades e incertidumbres del facilitador ya que permite al educando fijarse sus propios objetivos y planificar lo que desea hacer. Según Rogers, constituye una experiencia de transición entre la completa libertad para aprender lo que sea de interés y el aprendizaje relativamente libre, encuadrado dentro de los límites de las exigencias institucionales.

141

Freiberg hace una descripción más específica respecto al uso de contratos y explica que el primer paso para su empleo consiste en explicar al estudiante su finalidad y funcionamiento en términos generales, para darle así oportunidad de decidir acerca de su grado de participación. Después se pondrá por escrito el objetivo que se plantea el estudiante y que se propone investigar; se estipulará el tiempo que

se destinará a realizar la investigación; se fijará un plazo para concluir el trabajo, el cual debe ser breve la primera vez y podrá alargarse en los contratos sucesivos; se detallarán las actividades mediante las cuales el estudiante presentará sus descubrimientos; se anotará la manera en que se realizará la evaluación; se enumerarán los recursos posibles y se pondrán fecha y firmas de **compromiso** por ambas partes. El siguiente es un ejemplo de contrato en el que se contemplan los puntos anotados:

Contrato de estudio independiente.

Graciela S.
Sr. Freiberg.

Pregunta: ¿Cómo es posible que la gente sobreviva en Africa, si hace tanto calor y no tienen bastante alimento?

Supuestos:

- 1) En Africa hace mucho calor
- 2) No hay bastante alimento

Tiempo que se destinará al estudio independiente:

Todos los martes, de ser necesario, Graciela irá a la biblioteca.

Duración de la tarea:

Dos o tres semanas.

Reuniones previstas entre el Sr. Freiberg y Graciela S.:

Todos los martes y cualquier otro día que sea necesario.

Actividades:

Graciela investigará la cuestión planteada y presentará sus descubrimientos en la siguiente forma:

- 1) Mapas meteorológicos y de lluvias.
- 2) Entrevista con los Sres. Awad y Schikongo, sobre la base de un cuestionario de 10 preguntas.
- 3) Anotaciones sobre películas y diapositivas de Africa.
- 4) Graciela expondrá en clase las conclusiones a que llegue en relación

con su pregunta.

- 5) Graciela contestará las preguntas que le formule sobre el tema el Sr. Freiberg y los alumnos.

Evaluación:

Graciela será calificada con "A" si cumple con todos los puntos enumerados precedentemente.

Recursos posibles:

- Anuario.
- Atlas.
- Películas y diapositivas de la biblioteca.
- Entrevista a los Sres. Awad y Schikongo.
- Libros de la biblioteca.

Firmas:

Graciela S.

Sr. Freiberg.

Tomado de Rogers, C. Libertad y Creatividad en la educación. En la década de los ochentas, p. 179.

Esta organización es sólo un ejemplo de la manera en que puede estipularse el contrato. No es necesario que se siga al pie de la letra. Lo que sí se recomienda al facilitador como importante es interactuar con el estudiante para comprobar cómo van las cosas, esto es, averiguar el grado de dificultad del contrato y el grado en que mantiene vivo el interés del estudiante. También se considera importante variar las actividades contempladas en los contratos, combinando la lectura con la compilación de notas, el dibujo, las entrevistas, la exposición oral y los informes. Es, asimismo, recomendable que facilitador y estudiante se reúnan periódicamente para examinar juntos los recursos posibles.

142

Por último, Freiberg enumera una serie de preguntas que el educador haría bien en formularse a sí mismo siempre que requiera estipular un contrato, tales preguntas son las siguientes:

- 1) ¿Cuál es la tarea cuya realización se estipula en el contrato?
- 2) ¿Quién la llevará a cabo, un estudiante en forma individual o un equipo de estudiantes?[£]
- 3) ¿Qué obtendrá el alumno al término del contrato?
- 4) ¿Cuál será su provecho?
- 5) ¿Qué criterios de evaluación se utilizarán en el caso de los dos incisos precedentes?
- 6) ¿Qué recursos serán necesarios?
- 7) ¿Dónde podrá hallar recursos el estudiante sobre la base de su propio esfuerzo?.

£ Los estudiantes que hayan cumplido con un contrato individual pueden trabajar en equipo.

Un recurso más para facilitar el aprendizaje es, según
143 Rogers, fomentar la investigación en forma fluida y creativa. Esto puede lograrse solamente -aclara- cuando se tiene plena convicción en que la ciencia debe ser más un campo cambiante, de acuerdo con el mundo moderno, que un libro cerrado de hechos ya descubiertos.

144
Suchman, para fortalecer los procesos autónomos del estudiante, propone que el educador puede empezar a crear un clima de investigación planteando problemas, creando un ambiente sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de investigación. De esta manera permitirá que los educandos logren conocimientos autónomos y emprendan un aprendizaje autodirigido. Además de convertirse por sí mismos en científicos, en un nivel elemental, buscando respuestas a preguntas reales. Quizá en esta forma no aprendan tantos "hechos" científicos, pero desarrollarán una apreciación real de la ciencia como una búsqueda sin fin, un reconocimiento de que no hay límites en una ciencia real.

La simulación es otro método que se plantea como recurso que permite y facilita el aprendizaje vivencial, puesto que mediante ella el estudiante toma contacto directo con diversos procesos de la vida real: con decisiones, con dificultades de comunicación, con el manejo de las relaciones interpersonales, etc. Otro de los méritos de este método es que aun cuando el facilitador lo propone al grupo, es la clase y el estudiante quienes asumen la responsabilidad de su fun-

cionamiento.

Rogers propone también a la instrucción programada como un tipo de aprendizaje vivencial y considera que esta técnica puede emplearse de diversas maneras ya que potencialmente se adapta a cualquier tipo de aprendizaje. Plantea que el uso de programas cortos y limitados se presenta como una forma fructífera de utilizar las máquinas de enseñanza, ya que si el programa está dirigido por un educador eficiente proporcionará al estudiante satisfacciones inmediatas: le permitirá adquirir conocimientos que necesita para su propia actuación, le dará la sensación de que todo se puede aprender y de que el proceso educacional es inteligible y amplio. Además, con la instrucción programada el estudiante puede trabajar de acuerdo a su propio ritmo y las medidas punitivas y evaluativas son sustituidas por refuerzos y recompensas.

Aún con esto, no se puede dejar de reconocer que el aprendizaje programado comporta riesgos potenciales si no se utiliza creativamente, esto es, si llega a ser un modo de destacar el conocimiento pasivo y mecánico (un modo de memorizar y acumular datos) y se vuelve en contra de la creatividad y del aprendizaje activo.

Los grupos de encuentro son muy favorecidos por Rogers pues la investigación demuestra que resultan útiles para facilitar el aprendizaje, no sólo de tipo intelectual sino, además y sobre todo, de tipo "actitudinal". Con esta noción me refiero al aprendizaje centrado en el cambio de actitudes.

Finalmente, Rogers afirma que es necesario un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje significativo. Esa autoevaluación puede adoptar, de acuerdo ¹⁴⁵ con Puento, diversas modalidades, entre ellas:

1. La autoevaluación que el estudiante presenta periódicamente a su profesor-facilitador, no para recibir de él aprobación o desaprobación, sino para que le ayude a conocerse mejor, evaluarse y desarrollarse.
2. La autoevaluación que el individuo realiza a través del feed back que le viene de la clase y que se supone no evaluativo.
3. La autoevaluación de sus puntos débiles o fuertes en relación con determinado tema, que el estudiante mismo puede hacer a partir del resultado de los exámenes que para tal fin puede pedir a su profesor que le haga. De esta manera es el estudiante quien evalúa su propio progreso.

Los métodos presentados aquí de ninguna manera son los únicos que ayudan a facilitar el aprendizaje, mucho menos pretenden agotar la amplia gama de posibilidades que a este respecto puede existir. Ya Rogers señalaba que son sólo algunos ejemplos concretos de cómo el facilitador puede proporcionar oportunidades para un aprendizaje más libre. Su finalidad es mostrar a los interesados en el enfoque lo que puede hacerse y despertar su curiosidad y creatividad para que por sí mismos desarrollen metodologías propias, ya que ese es, indudablemente, el mejor procedimiento. Pero, es necesario tener en cuenta que lo más importante para que un determinado méto

do pueda ayudar a facilitar el aprendizaje es que el educador que lo ponga en práctica desee realmente crear un clima de libertad para aprender. Con esa idea, el educador podrá ensayar todos los métodos que su creatividad le permita. No obstante, debe cuidarse de no utilizar los métodos tradicionales tan conocidos, que, más que impulsar y facilitar, limitan el aprendizaje. Concretamente, no debe asignar lecciones para estudiar; no debe presentar bibliografía como obligatoria; no debe dictar clases ni dar exposiciones sobre temas, a menos que los estudiantes se lo pidan; no debe evaluar ni criticar el trabajo del alumno, a no ser que éste lo requiera, y no debe aplicar exámenes obligatorios ni ser el único responsable por las calificaciones.

Ahora que me he referido a las condiciones que facilitan el aprendizaje significativo y que he mencionado algunos ejemplos que concretizan dichas condiciones, considero conveniente presentar alguna evidencia experimental de su efectividad para tal fin. Me referiré a ello en el siguiente apartado.

E. REPERCUSIONES DE LAS ACTITUDES Y CONDICIONES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE SOBRE LA CONDUCTA Y LA PERSONALIDAD DEL INDIVIDUO. HABLA LA INVESTIGACION.

Decir que algo es consecuencia de algo quizá no es tan importante como demostrar con hechos que algo, efectivamente, existe como consecuencia de otro algo. Rogers y sus colegas

CAPITULO IV.

**¿COMO PODEMOS FACILITAR Y PROMOVER EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO?**

Cuando oímos hablar del aprendizaje significativo y ese tipo de aprendizaje suena interesante a nuestros oídos, lo primero que se nos ocurre preguntar es ¿de qué manera podemos facilitar un aprendizaje de tal característica?. Este apartado pretende proporcionar esa información. Pero, antes que nada, debe quedar claro qué implica facilitar el aprendizaje.

Según Rogers, facilitar el aprendizaje es "liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir paso a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio" pues es en este contexto en donde surgen "verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que puede vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro".

Para el enfoque humanista, facilitar el aprendizaje es el objetivo de la educación y se concibe como el modo de formar al ser humano que aprende, como el modo de aprender a vivir cual individuos en evolución.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

FALTA

PAGINA

159

ocasiona que se sienta más seguro de sí mismo y más autónomo.

- Aumenta su comprensión y su aceptación por los demás.
- Es percibido por sus conocidos como más social y maduro.
- Finalmente, se revela como ser creativo y capaz de adaptarse a nuevas situaciones y problemas.

De manera similar, existen datos experimentales que indican que los estudiantes aprenden más; asisten a clase con mayor asiduidad; logran un grado más elevado de adaptación personal y un mayor aprendizaje de temas que no forman parte del programa; son más creativos y responsables de sí mismos, y más capaces de resolver problemas cuando están expuestos a un clima humano y facilitador como el que se ha descrito. ¹⁴⁸

A continuación menciono algunos ejemplos específicos de investigaciones realizadas a este respecto.

1. Comparaciones entre el enfoque centrado en el estudiante y el enfoque tradicional (centrado en el maestro).

Una manera de probar los efectos de las actitudes y condiciones facilitadoras del aprendizaje en una situación educativa es comparando dicha situación con otra en donde no existan esas condiciones y actitudes. ¹⁴⁹ Moreno cita a varios autores que han realizado este tipo de investigación dirigiéndola a los siguientes aspectos: la adquisición de conocimientos, la aplicación y uso de éstos, la participación en las discusiones y el contenido de las mismas, el ajuste emocional de los estudiantes, el desarrollo de la comprensión de sí mis

mos, las actitudes sociales, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones.

Con respecto a la adquisición de conocimientos, cita a Gibb y Gibb (1952), Eglash (1954), Haigh y Schmidt (1956), Pfaffmann y Schlosberg (1956), Rasmussen (1956) y Krumboltz y Farquhar (1957), quienes informan que los estudiantes de ambos cursos obtienen igual cantidad de conocimientos. A Faw (1949), Smith y Johnson (1952), Rogers (1959b) y Clemente (1971), quienes, por su parte, encuentran un mayor aprendizaje en el grupo centrado en el estudiante. Y a Asch (1951), que fue el único que encontró un mejor rendimiento en la clase tradicional.

De acuerdo con Moreno, no sólo se han encontrado diferencias en cuanto a la cantidad de conocimiento, también se han obtenido en la cualidad del aprendizaje. Según parece, la clase centrada en el estudiante facilita el aprendizaje de aspectos más globales, generales y básicos; mientras que el grupo tradicional aprende más detalles pequeños y técnicos, conocimientos más apegados al libro de texto.

De acuerdo con los resultados ^{de} de las investigaciones de Faw (1949), Asch (1951), Eglash (1954) y Jean y Morales (1973), las clases centradas en los estudiantes estimulan el pensamiento independiente, ayudan al estudiante a aprender a tener

£ Todas las investigaciones que estoy mencionando son citadas por Moreno en su libro: *La educación centrada en la persona*, cap. 9. *Op. cit.*

sus propias convicciones y opiniones y a entablar comunicación con personas que sostienen puntos de vista diferentes a los suyos; así como a estar abiertos para recibir información de fuentes y experiencias diversas. En las clases tradicionales, en cambio, el estudiante aprende a depender del pensamiento de su autoridad: el maestro. No aprende a pensar por sí mismo, sino a repetir y sustentar las mismas ideas que el maestro ha expresado.

Pressey (cit. pos. Asch, 1951) y Clement (1971) encontraron que existe una mayor retención en el tiempo del material aprendido por el grupo centrado en el estudiante.

En lo que se refiere a la aplicación de los conocimientos y al trabajo "extra" realizado, hay evidencia (Levine y Butler, 1952) que indica que el estar en un grupo centrado en el estudiante facilita más la aplicación de lo aprendido. Por lo que respecta al trabajo realizado fuera de clase, la investigación muestra (Schwabel y Asch, 1948; y Asch, 1951) que es mucho mayor en la clase centrada en el estudiante.

Acercas de la participación en las discusiones y del contenido de las mismas, investigadores como Schwabel y Asch. (1948), Faw (1949) y Plaffmann y Schlosberg (1956) han encontrado que tanto en la participación grupal como en la individual el grupo centrado en el estudiante aventaja significativamente al grupo centrado en el maestro. Por lo que respecta al contenido de las discusiones, indican que en tanto que los estudiantes del grupo centrado en la ~~persona~~ **expresan**

opiniones y experiencias personales, así como sentimientos e inquietudes propias, los estudiantes del grupo centrado en el maestro centran su discusión en el libro de texto y sus **opiniones son a un nivel más intelectual e impersonal, hay menos expresión y compromiso personal.**

En cuanto al ajuste emocional, Moreno considera que **éste es uno de los puntos más débiles por lo que respecta a resultados obtenidos.** Aún así, hay más datos a favor del enfoque centrado en la persona del estudiante (Asch, 1951; Faw, 1949 y Lafarga, 1986).

Las investigaciones realizadas con el fin de comparar ambos enfoques educativos en relación con el desarrollo de la comprensión de uno mismo (Gross, 1946; Gibb y Gibb, 1952; Pfaffman y Schlosberg, 1956; Privette y Merrill, 1966 y Jean y Morales, 1973), demostraron la superioridad del enfoque centrado en la persona.

Acerca de las **actitudes sociales**, muchos artículos (Faw, 1949; Asch, 1951; Gibb y Gibb, 1952; Levine y Butler, 1952 y Rasmussen, 1956) reportan un mejoramiento en las relaciones interpersonales de los estudiantes que forman parte de los grupos centrados en la persona.

Finalmente, la responsabilidad y la toma de decisiones son dos factores íntimamente relacionados, pues es común **que mientras más oportunidad tenga el estudiante de tomar de decisiones más responsabilidad mostrará por sus acciones.** De acuerdo con la investigación, ambos factores están siempre

presentes en los grupos centrados en la persona ya que a los estudiantes les corresponde tomar muchas decisiones, como por ejemplo: definir sus objetivos, elegir los métodos de trabajo, decidirse por el cambio de actitudes, valores u opiniones, etc.

150

Por otra parte, Rogers reporta los hallazgos de David Aspy y Flora Roebuck con respecto a la influencia que sobre el aprendizaje tienen las actitudes facilitadoras. Veámos en qué aspectos se manifiesta esa influencia.

2. Investigaciones sobre la influencia de las actitudes facilitadoras en el aprendizaje escolar.

Los doctores norteamericanos D. Aspy y F. Roebuck, pertenecen al Consorcio Nacional para la Humanización de la Educación y han llevado a cabo un programa de investigación orientado a detectar cómo influyen las condiciones facilitadoras mencionadas por Rogers en la vida cotidiana de los salones de clase. Para ello realizaron un estudio que implicó a 600 profesores y 10.000 estudiantes. Entrenaron a un grupo de profesores para ofrecer altos niveles de empatía, congruencia y consideración, y los educandos de su grupo fueron comparados con otros educandos cuyos profesores no brindaban estas condiciones facilitadoras en niveles elevados. Los resultados reportaron que los educandos con profesores altamente facilitadores:

- Faltan menos a clase durante el año.
- Mejoran sus calificaciones en las evaluaciones del autoconcepto, lo que indica una consideración más positiva de sí mismos.
- Logran mejores progresos en las evaluaciones del rendimiento escolar.
- Tienen menos problemas disciplinarios.
- Cometan menos actos de vandalismo contra los bienes de la escuela.
- Aumentan las cifras correspondientes a su cociente intelectual.
- Mejoran su grado de creatividad.
- Son más espontáneos y emplean niveles de pensamiento más elevados.

Se constató además que estos adelantos eran acumulativos; es decir, que cuantos más años seguidos tenían estos estudiantes un docente altamente facilitador, mayores eran sus progresos en comparación con los educandos cuyos profesores no poseían, o poseían en muy bajo grado, las actitudes facilitadoras.

151

Aspy y Roebuck reportan también que las actividades de enseñanza en las clases de docentes altamente facilitadores se caracterizan por una mayor frecuencia de ciertas conductas en los educandos de su grupo, en relación con los educandos de educadores poco facilitadores. Tales conductas son las siguientes:

- mayor número de intervenciones orales de los estudiantes,
- mayor resolución de problemas por parte de los educandos,

- más imitación verbal,
- más respuestas verbales al docente,
 - mayor grado de formulación de preguntas,
 - mayor compromiso con el aprendizaje,
 - más contacto visual con el docente,
 - más movimiento físico,
 - más elevados niveles de cognición y
 - mayor creatividad.

Entre los hallazgos más impactantes de estos investigadores se encuentra, por un lado, el descubrimiento de que entre los educandos evaluados fue muy difícil encontrar conductas de las catalogadas como pensamiento o resolución de problemas, ya que casi exclusivamente se mantenían en el nivel más bajo de comportamiento cognitivo, según su escala, es decir, en el nivel memorístico. Por su parte, los docentes rara vez asumían una conducta de mayor nivel cognitivo dentro de su salón de clase; ni mostraban ni requerían de sus alumnos la actitud de pensar. Los investigadores citados concluyen a partir de este hecho que los docentes no demuestran mucho respeto intelectual hacia sus educandos pues rara vez les piden que resuelvan problemas. Yo, por mi parte, creo que aun cuando tales datos corresponden a la circunstancia norteamericana, en México son una gran verdad. Mi experiencia como estudiante me permite hacer esta aseveración puesto que muchos de los profesores que he tenido parecen partir de la idea de que mantener al estudiante ocupado en actividades que implican algún movimiento observable (p. e. copiar del

pizarrón, tomar apuntes, leer, exponer temas, etc.) es mantenerlo estudiando. Muy pocos son los que se preocupan por inducirnos a reflexionar sobre los temas revisados, por ayudarnos a pensar y a tener una actitud más activa, consciente y creativa ante los hechos y las cosas. Para muchos profesores pensar es perder el tiempo haciendo nada.

Ante los resultados mencionados, Aspy y Roebuck se preguntaron si los sentimientos negativos de los docentes con respecto a sus educandos podían tener un efecto recíproco en éstos, de manera que se propusieron estudiar la relación entre el nivel de facilitación y la mala conducta en el aula. Encontraron que hubo una mayor proporción de mala conducta en las clases de docentes con poca empatía, respeto, alabanza, aceptación de las ideas de los estudiantes e inducción a pensar.

En general, los hallazgos de estos investigadores permiten afirmar que las relaciones humanas positivas se corresponden con conductas humanas positivas, ya que cuando se atiende a los sentimientos de los estudiantes, cuando se les trata como a seres humanos valiosos, capaces de autodirigirse, y cuando se establece con ellos una relación de persona a persona, se obtienen muy buenos resultados: "los alumnos aprenden lo que pueden aprender, y al hacerlo adquieren la libertad de ser productivos y de comprometerse, es decir, de funcionar más plenamente en todo sentido".

En este capítulo he intentado delinear las condiciones fundamentales que, de acuerdo con la investigación, promueven y facilitan el aprendizaje significativo, con la finalidad de mostrar la operatividad del enfoque centrado en la persona en el ámbito educativo escolar. En el capítulo que presento a continuación, pretendo delimitarme básicamente a describir a la persona encargada de llevar a cabo dicha tarea, tomando en cuenta que el objetivo de mi trabajo es presentar y poner en práctica un programa de formación para facilitadores del aprendizaje.

" Si en verdad queremos ayudar a una persona en su crecimiento educativo, flaco favor podemos hacerle si partimos de la desconfianza, el temor y la amenaza. Lo que ese sujeto realice estará en razón directa de una imposición, y en realidad, aun cuando el resultado externo manifieste mucha eficacia, el resultado interno será sólo una deformación de su desarrollo, una aproximación más a la motivación extrínseca y - una privación de oportunidad para que ejerza un valor moral ".

(Gutiérrez, 1987, p. 56.)

CAPITULO V.

EL FACILITADOR DEL APRENDIZAJE. MI PROPUESTA DE FORMACION.

El facilitador del aprendizaje no es, propiamente, un "maestro" a la manera tradicional, dado que sus funciones difieren ampliamente de las que aquél realiza. Sobre todo si consideramos la descripción presentada por Juan Luis Vives (1442-1540), en el siglo XVI, acerca de las características que debe poseer un maestro.

Dicho autor enumera, en su "Tratado de la enseñanza"¹⁵³, una serie de características que se supone deben ser parte de todo aquel que desee ser maestro. Así, escribe: "Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras y tener principal cuidado en no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación (...) Además de hábitos virtuosos, debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda mejor enseñar y ellos aprender (...) Aquella virtud de la prudencia, moderadora de la vida entera, posee la más poderosa fuerza, ya para comunicar bien

153 Cito a este autor aun cuando pertenece a una época tan remota porque estoy convencida de que en la época actual muchas de sus ideas siguen vigentes.

las ciencias y corregir los defectos, ya también para reprender y castigar cuando es preciso y en el grado que lo sea. Ha de ser todo maestro persona "buena" y "amante de las letras"; por esta condición enseñará con gusto para cumplir con su misión; por la otra realizará el provecho de los demás. Sentirá afecto paternal hacia sus discípulos, si éstos han de ocupar el puesto de hijos suyos, sin mirar la utilidad que de ellos y de la profesión haya de reportar, porque nunca será buena la enseñanza que se vende".

De estas ideas, fácilmente puede deducirse la promoción de una concepción muy peculiar del maestro que, a casi cinco siglos de distancia y aún con varias reformas al sistema escolar, por inconcebible que parezca, sigue guiando la labor educativa.

La noción presentada por Juan Luis Vives considera a la enseñanza como la misión por excelencia del maestro, ya que en sus manos está el "comunicar las ciencias y corregir los defectos", aunque para ello tenga que "reprender y castigar cuando sea preciso y en el grado que lo sea". Los medios de que se valga para tal fin se justifican en el poder que se le otorga para influir e incluso definir la vida de los individuos que están a su cargo.

Con esas ideas Vives promueve también la incongruencia de los individuos que pretenden ser maestros al despersonalizarlos proponiendo que su principal cuidado debe ser el de "no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes",

y el de "ser persona buena".

Ya en otro apartado he insistido lo suficiente acerca de la inoperancia de esta concepción (tanto del maestro como de la educación en general) en la época actual. También he dejado ver que es de importancia primordial darle otro giro a la labor educativa escolar si se pretende formar seres humanos completos, integrales e integrados en vez de entes segmentados, mecanizados y, por ende, infelices.

Estoy convencida de que la alternativa a la dependencia obligatoria que plantea la escuela no consiste en invertir me dios y recursos oficiales en una invención nueva que obligue a los individuos a aprender por presión. Se trata más bien de crear un nuevo estilo de aprendizaje, anclado en las relaciones educadoras interhumanas, sin por ello excluir las relaciones de los individuos con su ambiente. Para lograr tal fin es necesario cambiar muchas cosas, especialmente la actitud frente al proceso humano de educar y ante el desarrollo humano de cualquier tipo. Han de cambiar asimismo las cualidades y estructuras de nuestra vida diaria y nuestra postura ante los medios educativos de que disponemos.

Tales cambios, considero, han de registrarse, más que en nadie, en los educadores, que son los encargados de realizar la labor educativa. Pero, prioritariamente, en los individuos que manejan las instituciones encargadas de la formación de esos educadores.

Quiero pensar que cuando los seres humanos que dentro de

una situación educativa son percibidos como figuras de autoridad, tengan la suficiente seguridad en sí mismos y en su relación con otros como para delegar esa autoridad y mostrar una confianza esencial en la capacidad de los demás para pensar y aprender por sí mismos, se dará un gran paso hacia el cambio educativo. Se dará más énfasis a la promoción del aprendizaje que a la transmisión de conocimientos y los educadores dejarán de ser "maestros" para convertirse en facilitadores del aprendizaje.

Como facilitadores:

- Compartirán con los estudiantes, y quizá también con los padres o miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- Suministrarán recursos para el aprendizaje procedentes de sí mismos y de su experiencia, de libros, materiales o experiencias de la comunidad; alentarán a los estudiantes a agregar recursos que conozcan o hayan experimentado y abrirán las puertas a recursos exteriores a la experiencia del grupo.
- Permitirán al estudiante desarrollar su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros, pues confiarán en que aquel, al explorar sus propios intereses, efectuará las opciones relativas a la dirección que ha de seguir su proceso de aprendizaje y asumirá la responsabilidad por las consecuencias de dichas opciones.
- Crearán un clima facilitador del aprendizaje donde aprender cada miembro del grupo de los demás se vuelva tan importante como aprender de los libros, las películas didácticas o los trabajos prácticos.

- Se ~~centrarán~~ primordialmente en propiciar el avance del proceso de aprendizaje. El contenido del aprendizaje ocupará un lugar secundario, de manera que el curso tendrá un final satisfactorio, no cuando el estudiante haya aprendido lo que "necesita" saber, sino cuando ha ya realizado un progreso significativo en el aprendizaje de cómo aprender lo que "desea" saber.
- No impondrán disciplina pues confiarán en que cuando el estudiante busca alcanzar una meta se autoimponga una disciplina y reconoce y acepta que es responsabilidad suya el observarla.
- No evaluarán al estudiante, permitirán que él mismo sea quien evalúe el grado y la significación de su aprendizaje, apoyado por las observaciones fraternas de otros miembros del grupo y de ellos mismos, incluso.
- Finalmente, renunciarán a controlar a otros, ¹⁵⁴conservando sólo el control de sí mismos.

Cuando los maestros decidan ser facilitadores, se preocuparán verdaderamente por establecer en su clase y con su grupo una atmósfera de tal característica que los estudiantes aprenderán:

- que su curiosidad es aceptada y apreciada;
- que el profesor (a) es amistoso (a) y atento (a);
- que pueden aprender cosas nuevas, tanto por su cuenta como con la ayuda del grupo;
- que la espontaneidad tiene cabida en la escuela;
- que pueden contribuir al aprendizaje de todo el grupo y, lo más importante,
- que son valorados como personas.

En una atmósfera grupal como la descrita en el capítulo anterior, los estudiantes, a medida que transcurre el tiempo,

se darán cuenta de que:

- pueden tomar parte en la elección de lo que desean y precisan aprender;
- aprenden las asignaturas académicas con más rapidez que sus amigos de otras escuelas;
- pueden encauzar de diversos modos su creatividad;
- adquieren confianza en sí mismos y aprenden a valorarse;
- aprender es divertido;
- les gusta asistir a la escuela;
- al apreciar y respetar a los educadores, serán respetados y apreciados, a la vez, por ellos;
- la escuela puede ser un lugar para desarrollar sus más variados intereses;
- pueden encontrar recursos y modos de averiguar lo que quieren saber;
- pueden buscar información, reflexionar e intercambiar ideas acerca de diversos temas;
- pueden encontrarse con cosas muy difíciles de aprender que les exigirán mucho esfuerzo, concentración y autodisciplina;
- este tipo de aprendizaje les resulta muy gratificante;
- están aprendiendo a encarar tareas en forma colectiva y a trabajar en equipo a efectos de alcanzar una meta; y que
- están en camino de convertirse en personas educadas, que están aprendiendo a aprender.¹⁵⁵

He manifestado ya mi convicción de que promover aprendizajes del tipo de los descritos aquí debería ser el fin primordial de la educación. Hacia allá deberían estar orientados los planes y programas de estudio y, por tanto, la labor del educador. Sin embargo, generalmente no ocurre así. Las escue-

las están planeadas de tal manera que desde que el niño llega a ellas por primera vez se percata de que:

- su energía e inquietud física no tienen cabida en el aula;
- hay que obedecer o atenerse a las consecuencias;
- acatar las reglas es muy importante;
- equivocarse está muy mal;
- el castigo por cometer algún error es la humillación;
- el interés espontáneo está fuera de lugar en la escuela;
- la función del maestro es imponer disciplina; y de cu-
- la escuela, en general, constituye una desagradable experiencia.

Más aún, a medida que pasa el tiempo el niño se va enterando de otras cosas, como por ejemplo de que:

- la mayoría de los textos que se revisan en la escuela son aburridos;
- es peligroso discrepar de la opinión del maestro;
- hay muchos modos de salir del paso sin estudiar;
- copiar está muy bien;
- las ensoñaciones y fantasías sirven para hacer que las horas en la escuela pasen más rápidamente;
- estudiar mucho y sacar buenas notas son aspectos despreciados por los compañeros;
- la mayoría de las cosas que son importantes en la vida se aprenden fuera de la escuela;
- los exámenes y las notas son los aspectos más importantes de la educación; y
- de que la mayor parte de los maestros, en la clase, son impersonales y aburridores.¹⁵⁶

Todos estos aspectos contribuyen a que desde pequeños muchos niños aprendan a ver la escuela como una institución

segmentada y amenazante que, por su carácter de obligatoria, molesta y se rehuye.

También contribuyen a formar individuos apáticos, pasivos y conformistas, que no están acostumbrados a pensar, y a quienes se puede manipular fácilmente. Mucho se habla de que éste es, precisamente, el objetivo que persiguen quienes tienen el poder de dirigir los destinos de las sociedades. Personalmente, creo que en esa afirmación hay mucho de cierto ya que es obvio que resulta bastante más fácil dirigir una empresa, un ejército e incluso un país, cuando se cuenta con gente que está acostumbrada a temer a la autoridad y a acatar normas, que cuando se trata de individuos autónomos.

Sin embargo, considero que en la medida en que los individuos que se dedican a la labor docente se preocupen más por formar **personas** en vez de máquinas de conocimiento, habrá menos individuos susceptibles de ser manipulados. Un buen camino para avanzar en esa dirección es promoviendo en los docentes la toma de conciencia de que su identidad como tales implica facilitar el aprendizaje, más que enseñar o transmitir conocimientos; favorecer el crecimiento personal, más que encasillar al estudiante en estereotipos inamovibles; integrar lo afectivo, lo axiológico, lo cognoscitivo, lo conductual y lo social más que fomentar su disociación y, sobre todo, permitir el surgimiento de la motivación intrínseca existente en cada estudiante.

Todas estas actitudes marcan la diferencia entre el ex-

señante tradicional y el facilitador del aprendizaje, y son bastante efectivas en el desarrollo de personas autónomas.

A. ¿ QUIEN PUEDE SER FACILITADOR DEL APRENDIZAJE ?

En la situación educativa, facilitadores pueden ser todos aquellos educadores que sean capaces de relacionarse como personas con sus educandos y de compartir con ellos sus experiencias. Que sean personas a las que les guste escuchar real y profundamente; es decir, que sepan escuchar utilizando todos sus sentidos para entrar en contacto con la otra persona, que sepan escuchar no sólo las palabras sino también "los pensamientos, los matices, los sentimientos, el significado personal y aún el significado inconsciente del que habla", que sepan "escuchar tras el silencio aquello que está oculto, que es desconocido o que se encuentra debajo de la superficie de la persona"¹⁵⁷.

Obviamente, habrá que dar a las palabras que Rogers utiliza en esta cita un sentido metafórico, puesto que lectores con una posición "objetivista" podrían objetar la imposibilidad de escuchar los pensamientos, los matices, los sentimientos y el significado inconsciente del que habla, así como aquello de "escuchar lo que está oculto".

No obstante, me parece que Rogers se refiere a una manera de escuchar muy peculiar y diferente a la que la mayoría de la gente está acostumbrada. No se trata del simple acto

físico de oír, que cualquier persona con su aparato auditivo en buenas condiciones puede realizar, se trata más bien de escuchar con verdadera atención, en el plano físico y en el de las actitudes, procurando comprender no sólo lo que la otra persona está diciendo, sino también lo que calla o que oculta tras sus palabras.

Cuando se escucha de esta manera, estando realmente presente con y para la otra persona, se pueden llegar a comprender empáticamente los sentimientos que está experimentando e incluso se pueden llegar a captar algunos matices de su pensamiento.

Para llegar a ser facilitador del aprendizaje es necesario, además, ser auténtico, saber escucharse uno mismo; atender, valorar, aceptar y apreciar a los educandos por lo que son, no por lo que saben o tienen; confiar en ellos, permitirles crecer, ser independientes, responsabilizarse por sí mismos y enriquecerse por medio de sus propias experiencias.

159

El facilitador del aprendizaje, según Carl Rogers, es un educador que en vez de preguntarse a sí mismo: ¿Qué es conveniente que aprenda un niño de determinada edad y con determinado nivel de competencia?, ¿Cómo planear un programa de estudios apropiado para este alumno?, ¿Cómo motivarlo para

que aprenda ese programa?, ¿De qué manera instruir a los estudiantes para que adquieran los conocimientos que deben adquirir? o ¿Cuál será la mejor forma de implementar un examen para verificar si realmente ~~han~~ asimilado esos conocimientos?, plantea ese mismo tipo de preguntas pero dirigidas a los estudiantes, puesto que es a ellos a quienes corresponde decidir sobre su educación. En este sentido, un facilitador preguntaría a los estudiantes: ¿Qué quieren aprender?, ¿Qué cosas les intrigan?, ¿Qué aspectos despiertan su curiosidad?, ¿Qué problemas desearían resolver?; y sólo después de que haya obtenido respuesta a esas preguntas, se cuestionaría a sí mismo sobre la forma en que puede orientarlos para que encuentren los medios para lograr sus inquietudes.

Un facilitador del aprendizaje, continúa Rogers, es aquel que se atreve a permitirse tratar a los educandos como personas dignas de respeto, que es capaz de abrirse a ellos y de promover que ellos se abran también; que es capaz de reconocer que los estudiantes pueden saber más que él acerca de ciertos temas o que, en general, pueden tener mejores dotes; que tiene la valentía y la humildad necesarias para fomentar ideas creativas en los educandos y que tiene la tolerancia y el humanismo suficientes para aceptar las preguntas fastidiosas, a veces desafiantes y otras veces estrambóticas de algunos de los estudiantes que tienen ideas creativas.

En síntesis, y parafraseando a Lafarga, puede decirse

que el facilitador del aprendizaje es más un investigador que un maestro; esto quiere decir que está dispuesto a aprender continuamente y a facilitar así el aprendizaje de los demás, en lugar de enseñarles, y que es capaz de movilizar todos sus recursos a fin de posibilitar un aprendizaje en común, además de manifestar sus sentimientos con claridad y de ofrecer sus puntos de vista como hipótesis tentativas para estimular y promover el aprendizaje, en lugar de dictar conferencias en forma dogmática.

Al conocer todas las cualidades que definen al facilitador del aprendizaje, uno podría preguntarse si llegar a ser tal no será una empresa demasiado difícil, o quizá imposible de lograr. No obstante, aun cuando muy pocos individuos hemos desarrollado tales cualidades, el humanismo maneja que ellas son inherentes a toda la especie humana, y que existen en nosotros a nivel potencial, por lo que basta con que lo deseemos realmente y con que trabajemos en ello para lograr su desarrollo óptimo.

Es bajo esta consideración que presento mi propuesta de formación de facilitadores del aprendizaje, la cual, aun cuando está orientada fundamentalmente a profesores, puede ser de utilidad para cualquier adulto que esté interesado en promover el desarrollo personal de los seres humanos que convivan con él.

B. ¿ POR QUE UN PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES COMO FACILITADORES DEL APRENDIZAJE ?

Mi interés por proponer un programa de formación de profesores-facilitadores del aprendizaje es producto de una etapa de reflexión en relación con la crítica situación en que ha caído nuestro sistema educativo escolar. Surge en el marco de una serie de proyectos a nivel nacional orientados a reformular la educación, así como de una prueba operativa a nivel escolar básico con la que el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) pretende llegar a descubrir un nuevo modelo educativo, centrado no en los contenidos o planes de estudio sino en un nuevo modelo pedagógico tendiente a transformar el papel de los "maestros", padres y sociedad en general.

Además, la difícil situación por la que atraviesa la educación en nuestro país, en sus diferentes niveles, aspecto que ha despertado una fuente permanente de polémicas entre los diversos sectores de nuestra sociedad a tal grado que ha llegado a considerársele deficiente y por ello susceptible de reformas profundas, me hace pensar en que es imperativa una delimitación de sus alcances y una reconsideración de su función social.

Pienso, y con ello me manifiesto de acuerdo con Rogers,¹⁶¹ que los múltiples e inquietantes cambios que se han venido generando en la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y las relaciones sociales, obligan no sólo a elaborar nuevos mo

delos educativos, sino a establecer una nueva meta en educación. Esa meta podría estar orientada a transformar los roles de todos los que participan en el proceso educativo: de los educandos, de los educadores, de los padres y de la sociedad en general, de manera que el objetivo último hacia el cual se dirigieran los esfuerzos de todos fuera desarrollar individuos abiertos al cambio, que estuvieran aptos para encarar constructiva y responsablemente las perplejidades de su mundo.

Aun cuando reconozco que el logro de este objetivo implica la labor conjunta de padres, educadores y sociedad, no me cabe duda de que una persona clave en dicha tarea es el educador. Sin embargo, para caminar en la dirección mencionada se requiere de su parte apertura y flexibilidad, compromiso con los procesos de cambio y capacidad tanto para conservar y transmitir los conocimientos y valores esenciales del pasado como para dar la bienvenida a las innovaciones necesarias para enfrentarse a los retos del presente.

Creo que una buena manera en que estos educadores podrían contribuir al desarrollo de individuos creativos; abiertos a la totalidad de sus experiencias, a concientizarlas y aceptarlas como suyas, y que vivan en proceso continuo de cambio es preocupándose por desarrollar en su salón de clases un clima que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje autodirigido.

Esto se hace imperante cuando al pensar en el estado actual de la educación uno se da cuenta de que "nos hemos arre-

glado de alguna manera para transformar una de las actividades humanas más gratificantes en una experiencia dolorosa, aburrida, insípida, destructiva, embrutecedora y frustrante¹⁶². Y de que la escuela como institución, dándole la razón a Ivan Illich, ha fallado pues parte de una ilusión al considerar que aprender y saber son el resultado de la enseñanza escolar. Precisamente por partir de esta idea las escuelas no sólo matan los sentimientos y las emociones, sino que también limitan, cuando no destruyen, el poder de pensar y crear y la capacidad de aprender cosas de interés para cada ser humano, las cuales, las más de las veces, están muy alejadas de lo que las autoridades en materia de educación estipulan en sus planes de estudio que "debe" ser aprendido.

A pesar de que pueda pensarse que los responsables de tal situación no son ni los educadores ni quienes elaboran los planes de estudio, sino la sociedad en su conjunto, me atrevo a afirmar que las instituciones encargadas de la formación de profesores también han contribuido a ello en gran medida, puesto que más que preocuparse por promover nuevas formas de concebir el proceso educativo orientadas a favorecer el desarrollo integral de los educandos, son, por lo común, reproductoras bastante rígidas de formas convencionales de pensar y de actuar, muy poco permeables al cambio. De esta manera, en lugar de formar profesores dispuestos a aceptar innovaciones y que se preocupen, a su vez, por desarrollar individuos en proceso de modificación continua, forman profesores

reproductores de sistemas arcaicos de educación que nada tienen que ver con los requerimientos actuales de la vida.

Estos profesores no promueven y sí, en cambio, obstaculizan el aprendizaje de sus educandos, contribuyendo así a formar seres pasivos y conformistas,[£] básicamente porque han aprendido a considerar como su función primordial la transmisión de conocimientos y el desarrollo del intelecto en los educandos que tienen a su cargo. Pasando por alto que ni los conocimientos más elevados ni los métodos más complejos reemplazarán a la presencia del profesor ante sus educandos, "presencia atenta, respetuosa, arraigada en la confianza en el otro y en la preocupación personal por la congruencia".¹⁶³

¹⁶⁴
A este respecto, Aspy y Roebuck, después de haber demostrado que los estudiantes incrementaban sus puntajes en pruebas de rendimiento escolar, aprendían a usar más procesos cognitivos adecuados para resolver problemas, asistían a clase con mayor asiduidad y, en general, enriquecían su autoconcepto cuando tenían oportunidad de convivir con profesores que habían sido entrenados para aprender a mejorar sus actitudes facilitadoras, plantearon que era posible entrenar a profesores en forma sistemática para que elevaran sus actitudes de congruencia, aceptación y empatía a niveles facilitadores del aprendizaje.

Ellos lo hicieron siguiendo un enfoque didáctico-experien

£ Con todas las consecuencias que ya se han mencionado en los capítulos anteriores, principalmente en el II y el III.

cial y obtuvieron resultados satisfactorios.[£] Además, un hallazgo importante fue que el aprendizaje por parte del profesor de las actitudes facilitadoras se traduce en la práctica en un crecimiento de los estudiantes.

A partir de estos hallazgos se han desarrollado en Estados Unidos ¹⁶⁵ centros para la formación de profesores, preocupados por crear un clima humano propicio al aprendizaje en el cual los futuros docentes vivencien el entusiasmo del descubrimiento, tanto de sí mismos como de la materia que habrán de impartir. En estos centros, los profesores descubren lo gratificante que puede ser formar parte de un proceso dual: por un lado afirmando su propia personalidad, y por otro, y al mismo tiempo, promoviendo y facilitando el aprendizaje de los educandos.

¹⁶⁶
Según reporta Rogers, en estos centros se combina el adiestramiento en procesos interpersonales con el entrenamiento en la aplicación de dichas habilidades a las interacciones educativas, se proporciona retroalimentación periódica a los futuros profesores en relación con su funcionamiento durante la clase y los cursos son conducidos por instructores con elevados niveles de empatía, congruencia y consideración; de esta manera, los que serán profesores aprenden a brindar mayor respeto a los sentimientos del alumno, a utilizar mejor las ideas de los estudiantes en las interacciones didácticas, a

£ Véase capítulo IV.

favorecer y promover el intercambio de opiniones con los estudiantes, a ofrecer más alabanzas, a comunicarse en forma más congruente, a adaptar mejor el contenido de la enseñanza al marco de referencia de cada educando adecuando las explicaciones a sus necesidades inmediatas, y a mostrar una actitud más afable con su grupo. Es decir, aprenden a ser facilitadores del aprendizaje.

Y, obviamente, los educandos que entran en relación con este tipo de profesores-facilitadores, aprenden, a su vez, a aprender, a ser productivos y creativos, a comprometerse con lo que hacen y a funcionar más plenamente en todo sentido.

Aspectos como los citados obligan a pensar que "si deseamos reducir la tensión, la aversión y el deterioro de la salud física y emocional en las escuelas y al mismo tiempo facilitar el desarrollo de la personalidad y la calidad del rendimiento intelectual, necesitamos contar con un tipo de docente distinto del que, al parecer, estamos produciendo en la actualidad. Se precisan profesores que puedan crear en sus clases una atmósfera en la que exista una comprensión empática, en la que los alumnos reciban afecto y respeto, en la que se fomente la autenticidad y en la que el docente pueda facilitar el aprendizaje de modos no directivos".¹⁶⁷

En algunos países ya se han encaminado esfuerzos hacia esta dirección. Por ejemplo, mencionaba a Aspy, Roebuck y cols.,¹⁶⁸ quienes en Estados Unidos han puesto en marcha programas de entrenamiento basados en las habilidades básicas de la

facilitación manejadas por Rogers. Por otra parte, Tauch y Tauch,¹⁶⁹ en Alemania, se han preocupado porque los docentes participen en grupos de encuentro breves pero intensivos pues se sabe que estos grupos ayudan a modificar las actitudes personales. En México, particularmente en la Universidad Ibero Americana, se han llevado a cabo cursos de actualización docente para profesores universitarios, teniendo como marco de referencia los postulados del enfoque centrado en la persona y del grupo operativo; estos cursos han sido básicamente teóricos.

Aún así, sostengo la idea de que en México es necesaria y urgente una renovación de la imagen del docente dado que, aun cuando desde hace mucho tiempo la docencia ha sido considerada como una profesión de ayuda al desarrollo humano, en la actualidad no se tiene una preparación adecuada para llevar a cabo dicha tarea. Por este motivo, apoyo a Blanco¹⁷⁰ cuando menciona lo irónico que resulta que siendo el objetivo último de la educación "la formación integral del educador y del educando a través de la interacción dialéctica que entre ellos se da al transformarse transformando la realidad en que conviven", los esfuerzos orientados a capacitar al maestro vayan encaminados en mayor medida a proveerlo de las técnicas didácticas más modernas destinadas a lograr un mayor rendimiento escolar en sus alumnos, que a facilitarle la toma de conciencia y cuestionamiento respecto a su forma de ser y de interactuar y a brindarle las experiencias que le permitan adquirir

las habilidades y actitudes necesarias para favorecer el crecimiento personal de sus estudiantes y de sí mismo.

Ante tal situación, considero una necesidad inaplazable el proporcionar a los profesores que tienen educandos a su cargo actividades que les den la oportunidad de explorar en ellos las actitudes que requieran desarrollar para convertirse en verdaderos agentes educativos.

Sin embargo, como no es posible enseñar a otras personas en forma significativa y lo más que puede hacerse es facilitar su aprendizaje, mi propuesta de un programa para formar a los profesores como facilitadores debe entenderse como una propuesta para promover en ellos un ambiente tal que les permita la realización de experiencias de aprendizaje con las que puedan dejar a un lado sus patrones de acción y estereotipos respecto a la educación y a ellos mismos como personas y como educadores, y que les anime a explorar formas nuevas de aprender, de hacer y de ser, en su propio beneficio y en el de las personas con quienes conviven.

C. UNA PROPUESTA DE FORMACION DE FACILITADORES DEL APRENDIZAJE

El programa que estoy proponiendo se inserta dentro del marco de la psicología humanista, específicamente dentro de los principios de Carl Ranson Rogers y de su enfoque psicoterapéutico centrado en la persona aplicado al campo de la educación.

En él se pone énfasis, más que en la propuesta de determinados métodos para instrumentalizar en el salón de clases, en la formación de los docentes como personas reales, con capacidad para aceptar y expresar sus sentimientos, pensamientos, valores, actitudes y conductas, sobre la base de que esta formación es un prerrequisito fundamental para la facilitación del aprendizaje.

Básicamente, el programa se divide en dos fases. La primera de ellas pretende fungir como una etapa de "sensibilización"; es decir, busca preparar anímicamente a los profesores para facilitar su acercamiento al enfoque manejado por Rogers. Implica principalmente su formación como personas y es una etapa exclusivamente vivencial. Está pensada para desarrollarse en forma dinámica y participativa y para que los profesores, más que formarse teóricamente, lo hagan experiencialmente. La segunda fase se denomina de "capacitación" y consiste propiamente en la formación de los docentes como facilitadores del aprendizaje. En esta etapa, además de proveerlos de los elementos teóricos subyacentes al enfoque centrado en la persona, se busca promover en ellos el desarrollo de los principios básicos que favorecen el aprendizaje significativo, tomando en consideración que en la medida en que se preocupen por incrementar las actitudes del enfoque existencial-humanista se les posibilitará la comprensión e instrumentalización de los métodos y procedimientos requeridos para facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Al mismo tiempo, y como parte complementaria de la primera fase del programa, se tiene pensado hacer llegar semanalmente a los educadores una serie de lecturas que tienen como objetivo sensibilizarlos en lo que respecta al trabajo del docente, a la concepción del alumno como ser humano y a la importancia de una adecuada relación educador-educando; con ellas se busca, además, introducirlos en el conocimiento del enfoque centrado en la persona. También como parte complementaria, pero a la segunda fase, se continuará promoviendo el crecimiento personal de los participantes a través de la implementación de técnicas vivenciales. Algunas de estas técnicas son retomadas de Ana María González Garza,¹⁷¹ de Alejandro Acevedo Ibañez,¹⁷² de Silvino José Fritzen,¹⁷³ de Virginia Satir¹⁷⁴ y de Simon, Howe y Kirschenbaum.¹⁷⁵ Algunas otras son adaptaciones de dinámicas publicadas por los mismos autores.

El programa desglosado adopta la siguiente forma:

Objetivo general:

Posibilitar la formación de los educadores como facilitadores del aprendizaje significativo de los estudiantes a su cargo.

PRIMERA FASE: S E N S I B I L I Z A C I O N

Objetivo particular:

1. Promover el desarrollo de los educadores como personas capaces de expresar y aceptar incondicionalmente sus sentimientos, valores, actitudes y conductas.

PRESENTACION

Objetivos:

- Romper la tensión inicial.
- Fomentar un mayor conocimiento entre los miembros del grupo.
- Presentar el programa de formación.

Actividades:

- Presentación ante el grupo de educadores.
- Ejercicio de relajación.
- Dinámica de comunicación intergrupala.
- Plenaria para comentar la experiencia.
- Conclusión.
- Presentación del programa.

Procedimiento:

En primer lugar se hará la presentación ante el grupo de educadores que participará en la implementación del programa, quienes estarán sentados formando un círculo. Una vez concluida esta presentación se realizará un ejercicio de relajación, para lo cual se pedirá a los participantes que cierren sus ojos y que respiren profundamente, dejando salir el aire con suavidad. Poco a poco se les irá induciendo a que imaginen que una corriente de energía va entrando por sus pies y empieza a recorrer cálidamente cada parte de su cuerpo, relajándola al pasar por ella. Después, el coordinador guardará silencio y permitirá que los participantes descansen, concentrados en su respiración, durante 30 segundos, después de los cuales podrán abrir sus ojos.

Cuando hayan terminado el ejercicio de relajación, se les pedirá que formen parejas acercándose a la persona que deseen, ya sea porque la sienten distante o cercana a ellos. Con su pareja deberán comentar las experiencias que hayan tenido durante el ejercicio de relajación, lo que hayan sentido

y pensado. Cada miembro de la pareja deberá elegir entre ser A o B. El miembro que le toque ser A hablará primero mientras B le escucha sin hacer comentarios, después se invertirán los papeles y le tocará hablar a B mientras A lo escucha. Finalmente, A repetirá lo que B le comentó y viceversa.

Al concluir esta dinámica se volverá a formar el círculo inicial y se asignará un tiempo para que aquellos que deseen comentar sus experiencias lo hagan. Después, el coordinador hará una conclusión con base al desarrollo observado en los participantes y retomando sus comentarios.

Para dar por terminada esta sesión, se presentará ante los educadores el programa elaborado y se pondrá a su consideración.

PRIMERA SESION

Tema: "Concepto del ser humano"

Objetivo específico:

- 1.1 Dar la oportunidad a los educadores de formular su propia concepción de la naturaleza del ser humano y de que mediante ella se analicen a sí mismos.

Actividades:

- Dinámica "el círculo del calor" (10 minutos)
- Introducción breve al tema e instrucciones para la dinámica "la bolsa de valores" (25 minutos)
- Dinámica "los rótulos" (20 minutos)
- Aplicación de la hoja de evaluación de la sesión (5 minutos)

Materiales:

- Bolsa de plástico
- Recortes de papel de 5 X 5 cms.
- Montoncitos de frijoles con cantidades varia-

bles

- Cinta adhesiva con los siguientes rótulos: "Apréciame", "enséñame", "respétame", "burlate de mí", "aconséjame", "ríete de mí", "ignórame", "ten compasión de mí", "ayúdame", "hazme caso".
- **Lápices y bolígrafos**
- Hojas de evaluación

Procedimiento:

La sesión dará inicio con la dinámica "el círculo del calor", para la cual los participantes, de pie y formando un círculo, pasarán los brazos sobre los hombros de los compañeros que tienen al lado, y acercándose lo más posible hasta cerrar el círculo, deberán balancearse lentamente hacia los lados e ir diciendo por lo menos a un compañero que forme parte del círculo, los sentimientos positivos que tienen acerca de él. Cuando todos hayan participado deberán quedarse en silencio, con los ojos cerrados, balanceándose por unos momentos.

Al terminar esta dinámica, cuya finalidad es relajar al grupo, se darán las instrucciones para la dinámica "la bolsa de valores". A cada participante se le darán dos papelitos y un montoncito de frijoles. Se les dirá que en los papelitos deberán escribir los dos valores más importantes para ellos. Cuando todos hayan escrito sus valores, pondrán los papelitos en una bolsa de plástico y se les pedirá que imaginen que han perdido esos valores y que en ese momento van a ser subastados. Pueden comprarlos con los frijolitos que se les dieron y es válido hacer sociedad cuando no les alcance para hacer la compra. Así, se irán sacando los papelitos de uno en uno y se venderán a quien los pague mejor. Se dará por concluida esta dinámica cuando se hayan "vendido" todos los valores o cuando hayan pasado 20 minutos. Se cerrará esta dinámica recapitulando los valores más importantes para el grupo.

La siguiente dinámica para esta sesión se denomina "los

rótulos". Su objetivo es ayudar a los participantes a tomar conciencia de cómo el concepto que se tenga del ser humano en general o de un individuo en particular va a marcar el comportamiento que ante él se adopte. Para esta dinámica se utilizarán las etiquetas adhesivas con los rótulos, una por participante.

Se colocará una etiqueta en la espalda de cada participante, procurando que nadie pueda ver su propio rótulo, y se formarán pequeños equipos. A continuación se indicará a todos que deben reaccionar para con los demás miembros de su equipo conforme a lo que aparece escrito en sus respectivos rótulos, pero sin expresar nunca lo que está escrito en ellos, esto deberá ser adivinado por el interesado en función de las reacciones que observe en los demás dirigidas a él.

Después de ocho minutos, cada miembro del grupo deberá ir diciendo si ha logrado adivinar lo que dice el rótulo que lleva en su espalda. Por último, se reunirán los equipos para que todos puedan expresar lo que han sentido ante las reacciones de los demás miembros del equipo correspondiente.

Puede concluirse resumiendo los significados de los papeles desempeñados.

Para evaluar la sesión se aplicará el cuestionario de clarificación de valores (ver anexo).

SEGUNDA SESION

Tema: "Autoconocimiento y autoaceptación"

Objetivo específico:

- 1.2 Ayudar a la toma de conciencia y aceptación de las motivaciones propias, las necesidades, las fortalezas, las limitaciones, los sentimientos, los valores, las metas, las áreas de conflicto y los ideales de cada educador.

Actividades:

- Dinámica "dar feedback" (25 minutos)
- Dinámica "cartel de sí mismo" (25 minutos)
- Aplicación de la hoja de evaluación (5 minutos)

Materiales:

- Cartulinas de 8 x 12 cms. con dos preguntas, una para cada participante
- Hojas blancas (una por participante)
- Colores, plumines y bolígrafos
- Cinta adhesiva

Procedimiento:

La primer dinámica preparada para esta sesión tiene por objetivo posibilitar el autoconocimiento y la autoaceptación de cada participante, se denomina "dar feedback". Para desarrollarla se deberá dividir al grupo en equipos de siete personas, a cada participante se le dará una tarjeta con dos de las preguntas siguientes, de modo que sean diferentes para cada uno.

1. ¿Eres tímido?
2. ¿Cuál es tu mayor alegría en la vida?
1. ¿Qué cosas te gusta hacer y pocas veces lo consigues?
2. ¿Cuándo sientes una mayor seguridad?
1. ¿Qué es lo que no te agrada hacer?
2. ¿qué es lo que más te entristece?
1. ¿Tienes algún "hobby"? ¿Cuál?
2. ¿Te satisface tu vida?
1. ¿Qué es lo que más aborreces en la vida?
2. ¿Qué es lo que más aprecias en los demás?
1. ¿Qué buscas en la vida?
2. ¿Qué entiendes por "valores personales"? Cita algunos valores que aprecies.
1. ¿Qué cualidad es la que más aprecias en un grupo?
2. ¿Qué es lo que más te bloquea en el grupo?

Una vez formados los subgrupos, cada miembro deberá responder ante sus compañeros las preguntas que le hayan tocado. Concluida dicha tarea, se comentará el ejercicio en el subgrupo durante algunos minutos.

La segunda dinámica para este día ("cartel de sí mismo") pretende favorecer el autoconocimiento y la comunicación entre los participantes. Consiste en pedirles que en una hoja blanca se dibujen a sí mismos como quieran hacerlo, pueden utilizar símbolos o lo que se les ocurra, pero que hable sobre ellos, que los represente. En la parte inferior del cartel deberán escribir un pensamiento que les guste mucho y que diga algo sobre ellos. Cuando todos hayan terminado su cartel, deberán mostrarlo a los demás y explicarlo. Cuando lo hayan hecho se les pedirá que manifiesten cómo se sintieron al realizar el ejercicio y los comentarios que tengan al respecto.

Se concluirá la sesión considerando la importancia del autoconocimiento para lograr la autoaceptación, base, a su vez, importante para poder aceptar a los demás.

Se evaluará la sesión por medio del cuestionario de clarificación de valores utilizado en las sesiones anteriores.

TERCERA SESION

Tema: "Capacidad empática"

Objetivo:

- 1.3 **Promover** en los participantes la disponibilidad para conocer a los demás sin formular prejuicios infundados que les impidan aceptarlos tal **cuál son**.

Actividades:

- Dinámica "el círculo de intimidad" (10 minutos)
- Ejercicio "cómo sería mi ventana" (30 minutos)
- Dinámica "recibir feedback" (40 minutos)
- Introducción al tema Capacidad empática (15 minutos)

- Aplicación de la hoja de evaluación (5 minutos)

Materiales:

- Una copia por participante con el círculo a utilizar en la primera dinámica (ver anexo)
- Lápices y hojas
- Una copia por participante de la ventana de Johari (ver anexo)
- Masking tape
- Láminas para explicar el tema

Procedimiento:

Se dará inicio a esta sesión con el ejercicio "el círculo de intimidad". Los objetivos de dicho ejercicio son: conducir a los participantes a pensar más reflexivamente sobre sus patrones de intimidad o de apertura en relación con sus sentimientos, opiniones y acciones, y proporcionarles la oportunidad de darse cuenta de qué tan abiertos o cerrados son en relación con los demás; es decir, de qué tan dispuestos están a confiar en la gente.

En primer lugar, el coordinador dará a los participantes una hoja con un conjunto de círculos, como la que se muestra en la sección de anexos, y les explicará que cada anillo representa un grado de apertura o de intimidad que va aumentando a medida que se acerca al centro. Con ese motivo les hará ver que hay algunas cosas en la vida de todas las personas que se comparten con cualquier gente, incluso con extraños; que hay otras cosas que no se comparten con extraños pero que se dicen con gusto a los allegados; que hay también pensamientos y sentimientos que sólo se revelan a los íntimos; y, finalmente, que hay algunos aspectos que no se comparten con nadie porque están reservados para uno mismo. A continuación, pedirá a los participantes que escriban dos cosas (creencias, sentimientos o acciones) acerca de ellos mismos en cada banda del círculo. Se concluirá la dinámica reconociendo la situa-

ción de cada participante con respecto a su grado de apertura o intimidad.

Para desarrollar la dinámica "cómo sería mi ventana", la cual pretende profundizar en el autoconocimiento y la autoaceptación de cada participante, así como contribuir a mejorar sus relaciones interpersonales y a favorecer su conciencia personal y social, se dará, antes que nada, una breve explicación de lo que implica la ventana de Johari (ver anexo). A continuación se darán las siguientes instrucciones:

- 1.- "Imaginen que son un gran ventanal que está dividido en cuatro partes. La primera, que estará arriba a la izquierda, corresponde a lo que ustedes saben de sí mismos y que los demás también saben. La segunda, abajo a la izquierda, corresponde a lo que ustedes conocen de sí y que los demás no conocen. La tercera parte, arriba a la derecha, será aquella que los demás conocen de ustedes pero de la que ustedes no tienen conocimiento. La cuarta, abajo a la derecha, será su inconsciente; todo aquello que han vivido, las experiencias que han tenido y que por el momento no recuerdan.

Ahora cada quien dibujará su propia ventana.

- 2.- Bien, ahora escriban o dibujen en la primera sección algo que tanto ustedes como los demás conozcan de ustedes mismos. En la segunda sección escriban o dibujen algo que quieran compartir con el grupo, algo que saben de ustedes mismos pero que no saben los demás. En la tercera sección escriban o dibujen algo que les gustaría saber acerca de ustedes y que sólo si los demás se los dicen podrán conocerlos. En la cuarta sección escriban o dibujen algún sueño que han tenido.
- 3.- Compartan el dibujo de su ventana con sus compañeros y pidan retroalimentación para llenar algo de la ter

cera sección."

Se concluirá comentando las experiencias de cada participante.

Para la tercer dinámica se dividirá a los participantes en parejas y se les pedirá que se sienten frente a frente para responder por escrito a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo te sientes frente a tu compañero?
- b) ¿Qué es lo primero que has observado en él?
- c) Haz una breve descripción de lo que observas en él
- d) Escribe cómo crees que tu compañero se siente frente a tí

Después de algunos minutos, cuando hayan terminado de contestar las preguntas, cada cual leerá en voz alta sus respuestas. Posteriormente, se abrirá un periodo de comentarios acerca del ejercicio y se concluirá la dinámica con una reflexión acerca de cómo los prejuicios influyen en los sentimientos que albergamos en relación a los demás y cómo, consiguientemente, distorsionamos la objetividad de los conocimientos humanos. Esta reflexión dará pie para introducir al tema de capacidad empática, cuyo abordaje se hará en forma de plática informal, mediante el apoyo de láminas.

Finalmente, se aplicará la hoja de evaluación.

CUARTA SESION

Tema: "Aceptación de los demás"

Objetivo:

- 1.4 Facilitar en los participantes el desarrollo de la capacidad para aceptar a los demás como son, respetando sus opiniones, sentimientos, emociones y expresiones.

Actividades:

- Dinámica "si fueras director" (50 minutos)
- Dinámica "integración del grupo" (30 minutos)

- Hoja de evaluación (5 minutos)

Materiales:

- Papel y lápiz para todos los participantes
- Tarjetas de cartulina de 8 x 12 cms., una por participante

Procedimiento:

Se decidió trabajar en esta sesión con el conflicto relacionado con la autoridad debido a que desde el primer contacto con los profesores participantes, cuando se hizo la presentación del programa, ellos pusieron de manifiesto su inconformidad con la actual directora de la institución. Así, dada la imagen negativa y crítica que manifestaron de su autoridad, se pensó en ayudarlos a ponerse en el lugar de ella para facilitar su toma de conciencia de la responsabilidad y los problemas que ello implica.

Con ese motivo se preparó la dinámica "si fueras director". Para llevarla a cabo, será necesario en primer lugar que el coordinador motive la imaginación de los participantes y les pida visualizar que ese día cada uno de ellos será el director de la escuela y podrá cambiar todas las reglas que desee para hacer la escuela que más le guste. Podrán cambiar a los maestros por otros que sean más de su agrado. Podrán pedir que se les pague a los estudiantes por asistir a la escuela. Podrán dejar la escuela como está o cambiar las cosas que les molesten de ella.

Se les pedirá también que en forma individual piensen en diez reglas que les gustaría cambiar; de esas, escojan las cinco más importantes y justifiquen por qué serían importantes. En seguida se les pedirá que formen equipos para compartir sus reglas con otros compañeros. Deberán elegir las reglas que todos consideren mejores, para después leerlas ante todo el grupo. Todos los equipos podrán votar por aquel que proponga las mejores reglas.

Se discutirá después acerca de las normas propuestas y sobre lo que pasaría si se implementaran en la escuela.

La siguiente dinámica, "integración del grupo", tiene como objetivo procurar integrar a quienes mantienen prejuicios y resentimientos, y proporcionar a los miembros del grupo un sentido de aprecio hacia los demás.

Para el desarrollo de esta dinámica será necesario que los participantes estén cómodamente sentados. Al comenzar, el coordinador explicará los objetivos del ejercicio. Después pedirá que se formen tres equipos con igual número de personas y se les explicará que han de intercambiar libremente experiencias, no opiniones, sobre los temas que se indicarán en las tarjetas que se les darán. Debe aclararse que el intercambio de experiencias que se haga ha de centrarse en la persona, la vivencia y los sentimientos.

A continuación se entregará a cada uno una tarjeta con 5 de los temas siguientes:

- 1.- El éxito se consigue en la vida...
- 2.- Uno trabaja duramente cuando...
- 3.- Se encuentra tiempo para hacer algo más cuando...
- 4.- Un buen consejo a su debido tiempo...
- 5.- Las personas de quienes no hacemos caso...
- 6.- Cuando uno sufre siente...
- 7.- Hace algún tiempo que...
- 8.- Los fracasos que transformamos en éxitos...
- 9.- Las amistades que más nos ayudan...
- 10.- Uno sabe hacer frente a los desafíos de la vida cuando...
- 11.- Comenzamos a ser adultos cuando...
- 12.- Hay hechos que revelan nuestras posibilidades...
- 13.- Ponemos de manifiesto nuestras limitaciones cuando...
- 14.- El valor que tiene encontrar a alguien que nos diga la verdad con absoluta sinceridad...
- 15.- Nada nos frustra tanto...

- 16.- El profesor que más me ayudó en mi vida...
- 17.- El mejor vecino que jamás tuve...
- 18.- Las mejores vacaciones...
- 19.- El momento inolvidable de mi vida...
- 20.- Un acontecimiento que me ayudó mucho en mi vida...
- 21.- Yo quería ser...
- 22.- Lo que más me gusta en la vida...
- 23.- Cuando era niño detestaba... y ahora...
- 24.- Cuando tengo algo que decir...
- 25.- Cuando tengo un problema difícil...
- 26.- Las ocasiones en que me he sentido útil...
- 27.- Las ocasiones en que me he sentido inútil...
- 28.- Los paisajes que me inspiran...
- 29.- Las cosas que me conmueven...
- 30.- Las situaciones que me provocan...

Cada participante deberá completar las frases que le hayan tocado en suerte, procurando profundizar lo más posible. Es importante que el intercambio de recuerdos, experiencias, tristezas y alegrías se produzcan en un clima de apertura y de calor humano.

Posteriormente, se reunirá a todo el grupo para comentar las experiencias y se concluirá retomando el objetivo de la sesión.

Por último, se dará a contestar la hoja de evaluación.

QUINTA SESION

Tema: "Relaciones interpersonales"

Objetivo:

- 1.5 Fomentar en los participantes la capacidad para comunicarse auténticamente en la relación con los demás y para ofrecer retroalimentación constructiva.

Actividades:

- Dinámica enfocada a conocer a los compañeros y cultivar las amistades (20 minutos)
- Dinámica "dos renglones" (30 minutos)
- Dinámica "la votación" (20 minutos)
- Hoja de evaluación (5 minutos)

Materiales:

- Hojas blancas, una por participante
- Lápices y bolígrafos
- Lista de preguntas

Procedimiento:

La primera dinámica para esta sesión tiene como objetivo animar a los participantes a que hagan y cultiven más amistades a base de compartir experiencias.

Antes de comenzar, el coordinador distribuirá papel y bolígrafos para todos; en seguida les pedirá que cierren los ojos y traten de imaginar al mayor número posible de sus compañeros participantes. Después de dos minutos abrirán los ojos y tratarán de escribir los nombres de todos los compañeros que recordaron. A continuación, el coordinador pedirá a los participantes que escriban en una sola palabra o con una breve frase la impresión que recibieron en su primer contacto con cada uno de los compañeros de la lista.

Concluido lo anterior, se les instará a que vayan reuniéndose unos con otros, haciéndose mutuamente conscientes de sus primeras impresiones, según lo que escribieron en su lista. Puede sugerirse a los participantes que permanezcan por algunos minutos con aquellos compañeros con quienes les gustaría proseguir una relación más profunda sea educativa, profesional o personal.

Finalmente, todo el grupo se reunirá para hacer comentarios con respecto a la experiencia.

Para dar inicio a la siguiente dinámica preparada para esta ocasión, se solicitará a los participantes que tomen una hoja blanca y la doblen en ocho pedazos, cortándolos posteriormente. En cada pedazo tendrán que escribir por el anverso, uno a uno, los nombres de sus compañeros; por el reverso escribirán en dos renglones un pensamiento, buen deseo, verso o una combinación de éstos, dirigiéndoselo al compañero designado en cada pedazo de papel. Al terminar serán entregados a los designatarios en propia mano. Se formarán después subgrupos de 4 ó 5 personas para discutir la experiencia. Cada subgrupo nombrará a un reportero para ofrecer en reunión plenaria las experiencias de todo el equipo.

Finalmente, se llegará a conclusiones en función de los objetivos de la dinámica, los cuales son: permitir el intercambio emocional gratificante y contribuir al fortalecimiento de la autoimagen de los participantes.

La siguiente dinámica, "la votación", tiene como finalidad legitimar el hecho de que todas las personas pueden percibir y aceptar valores totalmente diferentes a los propios. De la misma manera, permitirá a los participantes clarificar sus valores con respecto a la educación, a la escuela y a los estudiantes.

Para llevarse a cabo se pedirá a los educadores que se sienten formando un círculo. Después el coordinador leerá uno a uno los enunciados de la lista siguiente, empezando siempre con la pregunta: ¿Quiénes de ustedes...

- 1.- ... educarán a sus alumnos de una forma más estricta de la que los están educando?
- 2.- ... piensan que el dar notas en la escuela estorba el aprendizaje significativo?
- 3.- ... piensan que los jóvenes actuales tienen más decisión, espíritu de aventura y se encuentran más responsablemente comprometidos con la vida que las generaciones anteriores?

- 4.- ... piensan que los directivos de las escuelas deben seleccionarse por turnos de entre el personal docente?
- 5.- ... piensan que la escuela constituye un lugar de interés para los educandos?
- 6.- ... piensan que la mayoría de los estudiantes tienen una idea clara de sus valores en la vida?
- 7.- ... creen que los programas en muchas escuelas están elaborados por los educadores y no por los educandos?
- 8.- ... desearían educar a los estudiantes en forma diferente?

Después de que se lea cada enunciado, los participantes manifestarán su posición levantando la mano si están de acuerdo; colocando su dedo pulgar hacia abajo con la mano cerrada si están en contra; cruzando los brazos si no están decididos a votar en pro o en contra y permaneciendo quietos cuando prefieran abstenerse de votar. Cuando se hayan presentado todos los enunciados, se iniciará una discusión. Para concluir, se aplicará la hoja de evaluación para que sea contestada.

SEXTA SESION

"Clausura"

Objetivo:

Dar por concluida la primera fase del taller de una manera emotiva y gratificante, de modo que se permita el crecimiento individual.

Actividades:

- Anunciar que la primera fase del programa ha terminado y hacer la invitación a participar en la segunda fase (10 minutos)
- Ejercicio para revisar el aprendizaje realizado:

"Supresión de barreras" (20 minutos)

- Retroalimentación (10 minutos)
- Hoja de evaluación (5 minutos)

Material:

- Hojas blancas y lápices

Procedimiento:

Se dará por terminada la primera fase del programa anunciando a los participantes que ésta ha llegado a su término y haciéndoles la invitación a participar en la siguiente fase. Posteriormente, el coordinador explicará que el ejercicio que va a realizarse ayudará a integrar el aprendizaje de los miembros del grupo con un proyecto concreto de acción. Se le entregarán dos hojas en blanco a cada participante y se les pedirá que en una de las hojas pongan el siguiente título:

"Ideas que voy a usar como consecuencia de haber participado en el taller", y que escriban, en seguida, la lista de ideas que pretenden llevar a la práctica. Conviene aclarar que las ideas pueden guardar relación con el ambiente de trabajo o con el crecimiento personal.

Una vez que todos han hecho la mencionada lista, deberán tomar la segunda hoja en blanco y escribir en ella el siguiente título: "Barreras que se interponen a la acción". En esta hoja deberán todos hacer constar los obstáculos que sienten que se interponen para hacer realidad la lista de ideas que han escrito en la primera hoja.

Concluido este ejercicio, se pedirá a los participantes su retroalimentación con respecto al taller realizado y al desempeño del coordinador.

Se pedirá, finalmente, que constesten la hoja de evaluación.

£ Como instrumento para evaluar cada sesión se utilizó un cuestionario de clarificación de valores propuesto por Ana María González en su libro "El niño y la educación. Ver anexo.

SEGUNDA FASE: CAPACITACION

Objetivo particular:

2. Promover en los educadores el desarrollo de las cualidades y características de la personalidad necesarias para facilitar el aprendizaje significativo de los educandos a su cargo.

Objetivo específico:

- 2.1 Posibilitar en los educadores el conocimiento de los fundamentos y principios básicos del enfoque centrado en la persona.

Temas:

1. El concepto y la naturaleza del ser humano
2. Teoría de la personalidad
3. Teoría de las relaciones interpersonales

Lecturas básicas:

- González, G. A. Enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Trillas, México, 1987.
Capítulo 2: Concepto de la naturaleza del ser humano.
- Rogers, R. C. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
Capítulo 1: Teoría de la terapia y del cambio de la personalidad.
Capítulo 2: Teoría de la personalidad.
Capítulo 4: Teoría de las relaciones interpersonales.
- Lafarga, C. J. y Gómez del Campo, J. Desarrollo del potencial humano. Vol. 2. Trillas, México, 1988.
Capítulo 6: La relación interpersonal: El núcleo de la orientación.

Dinámicas de trabajo:

- Discusión por equipos
- Discusión grupal

Dinámicas experienciales que apoyan lo teórico:

- Tema 1. Dramatizaciones. Representar cuál sería el comportamiento de una persona ante un semejante (hijo, alumno, compañero) partiendo de cada uno de los enfoques revisados.
- Tema 3. Ejemplificar ambos tipos de relación. Crear las situaciones descritas.

Duración:

Tres sesiones de una hora.

Procedimiento:

Las lecturas se les harán llegar con anticipación para que las lleven leídas a la sesión. Se trabajará en función de las observaciones, dudas, intereses e inquietudes que las mismas generen en los participantes. En algunas sesiones quizá sea necesario hacer representaciones a manera de ejemplos, pero, en general, los participantes marcarán el ritmo de las sesiones.

Objetivo específico:

- 2.2 Brindar a los profesores la oportunidad de conocer las aportaciones y aplicaciones del enfoque centrado en la persona en el ámbito educativo.

Temas:

1. La enseñanza y el aprendizaje.
2. El aprendizaje significativo. Condiciones y actitudes facilitadoras.
3. La educación centrada en el estudiante.
4. Experiencia educativa centrada en la persona.

Lecturas básicas:

- Rogers, R. C. El proceso de convertirse en persona. Paidós, Barcelona, 1989.
Capítulo 13: Ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Capítulo 14: El aprendizaje significativo en la psicoterapia y la educación.
- Moreno, L. S. La educación centrada en la persona. El Manual Moderno, México, 1979.
Capítulo 4: Las condiciones y actitudes facilitadoras del aprendizaje significativo.
Capítulo 3: La educación centrada en la persona.
Capítulo 7: El método, el programa y las evaluaciones.
- Axline, M. V. Terapia de juego. Diana, México, 1988.
Capítulo 16: Aplicación práctica en el salón de clases.
- Rogers, C. Libertad y creatividad en la educación. Paidós, Barcelona, 1983.
Capítulo 1: Una maestra de sexto grado experimenta.
- González, G. A. El niño y la educación. Trillas, México, 1988.
Capítulo 9: Experiencia educativa centrada en la persona en México.

Dinámicas de trabajo:

- Trabajo y discusión en equipos/ plenaria.
- Discusión grupal.
- Participación individual.

Dinámicas de apoyo:

- Dramatizaciones.
- Ejemplificaciones.
- Narración de experiencias personales.

- Ejercicios de reflexión.

Duración:

Cuatro sesiones de una hora.

Procedimiento:

El procedimiento a seguir para caminar en cumplimiento de este objetivo prácticamente será el mismo que para el objetivo anterior, sólo que se buscará enriquecer el contenido de los materiales con las aportaciones de experiencias personales de los participantes y con ejercicios de reflexión respecto a su labor como educadores.

Objetivo específico:

- 2.3 Favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas de reacción, de interacción y de acción que son indispensables para la facilitación del aprendizaje.

Temas:

1. El facilitador del aprendizaje.
2. Habilidades y destrezas que un facilitador del aprendizaje debe poseer.
3. Habilidades de reacción
 - a) escucha activa
 - b) reflejo de contenidos, actitudes, sentimientos y conductas
 - c) comunicación.
4. Habilidades de interacción
 - Los ocho principios básicos de la terapia de juego no directiva.
5. Habilidades de acción
 - a) retroalimentación
 - b) manejo positivo de los problemas en el salón de clase.

Lecturas básicas:

- González, G. A. El niño y la educación. Trillas, México, 1988.
 - Capítulo 3: Comunicación humana.
 - Capítulo 4: Técnicas que facilitan la comunicación humana.
 - Capítulo 5: Confrontación positiva. Manejo positivo del conflicto.
 - Capítulo 7: El facilitador del aprendizaje significativo.
- Rogers, R. C. Libertad y creatividad en la educación. Paidós, Barcelona, 1983.
 - Capítulo 4: La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje.
 - Capítulo 5: Métodos para construir la libertad.
- Fritzen, J. S. La ventana de Johari. Sal Terrae, España, 1987.
 - Páginas 29-30.
- Axline, M. V. Terapia de juego. Diana, México, 1988.
 - Capítulo 7: Los ocho principios básicos.
 - Capítulo 8: Estableciendo la relación.
 - Capítulo 9: Aceptando al niño como individuo.
 - Capítulo 10: Estableciendo un sentimiento de permisividad.
 - Capítulo 11: Reconocimiento y reflexión de sentimientos.
 - Capítulo 12: Conservando el respeto hacia el niño.
- Lerner, M. Introducción a la psicoterapia de Rogers. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
 - Capítulo 6: La instrumentalización de la actitud del terapeuta: El reflejo.

Dinámicas de trabajo:

- participación individual.
- trabajo y discusión por equipo/ plenarias.
- discusión grupal y clarificación de dudas.

Dinámicas de apoyo:

- Juego de roles
- ejemplificaciones
- ejercicios.

Duración:

Cinco sesiones de una hora.

Procedimiento:

Sesión 1.

En esta sesión se revisarán los temas 1 y 2. Se discutirá en función de la lectura realizada para estos temas (capítulo 7 de González) y se darán y pedirán ejemplos al respecto. Podría realizarse también algún ejercicio de juego de roles para ejemplificar el papel del facilitador del aprendizaje.

Sesión 2.

En esta sesión se revisará el tema 3, para ello los participantes llevarán leído el material de Fritzen, el de Lerner y los capítulos 3 y 4 de González. Para apoyar las lecturas se realizarán dos dinámicas vivenciales.

Una de ellas: "¿Sabemos escuchar?", tiene como objetivo evaluar la capacidad de escucha de los participantes. Para llevarla a cabo se requiere de un salón con mesas para que todos puedan trabajar cómodamente, de un cuestionario (ver anexo) y un lápiz para cada uno.

Los participantes deberán distribuirse en parejas, cerca de las mesas para poder escribir. A continuación se les dará un cuestionario y se les pedirá que lo respondan siguiendo las observaciones que ahí se detallan. Una vez contestado éste, cada pareja deberá comentar entre sí las respuestas. Al finalizar, el grupo completo comentará el ejercicio.

La siguiente dinámica se denomina "verificación" y pretende cumplir los siguientes objetivos: 1) Entrenar a los participantes para saber escuchar antes de rechazar o malinterpretar los mensajes; 2) Comprobar la buena captación de un mensaje y 3) Aprender a transmitir la propia comprensión del mensaje escuchado para evitar distorsiones.

Para comenzar, se necesita dividir al grupo en ternas. Dentro de ellas cada participante asumirá, en forma rotativa, un papel de entre los siguientes: árbitro, emisor y receptor.

El emisor enviará un mensaje corto y directo acerca de un solo tema, tratando de utilizar sentimientos. El receptor deberá devolver el mensaje, tomando en cuenta que éste no debe simplificarse ni resumirse, pero tampoco repetirse al pie de la letra, y que no se debe evaluar ni jerarquizar. Al árbitro le corresponde verificar la certeza en la captación del mensaje.

Para verificar que el grupo ha captado el sistema de comunicación que se establecerá, el coordinador puede hacer un ejercicio para ejemplificar asumiendo el papel de receptor y pidiendo un voluntario para el papel de transmisor.

Al finalizar, se comentará el ejercicio.

Sesión 3.

En esta sesión se continuará trabajando con el tema 3, para ello se realizará un ejercicio de comunicación que pretende, además de promover en los participantes la forma activa de escuchar, ayudarles a mejorar su comprensión y dar un mayor sentido a la relación entre dos personas.

Para llevar a cabo el ejercicio, se requiere que los participantes se separen en parejas y se sienten uno enfrente del otro. Uno de los dos afirmará algo o expresará algún pensamiento o sentimiento. El otro contestará con "¿Quieres decir que...?", para indicar si ha comprendido o no. El propósito es lograr que el compañero diga tres veces sí.

Después de esta actividad, podrá probarse con preguntas, siguiendo el mismo procedimiento. Lo importante es tener en cuenta que se trata de captar el sentido de la pregunta, no de contestarla.

Finalmente, se comentará el ejercicio.

Sesión 4.

Para esta sesión se revisará el tema 4, por lo que los participantes deberán llevar leído el material de Axline. A manera de apoyo a lo teórico se realizarán algunos ejercicios de comunicación que consisten en lo siguiente:

- En primer lugar, los participantes se dividirán por parejas y decidirán quién será A y quién B. Primero A estará parado y B sentado en el suelo directamente frente a él. Deberán platicar de cómo se sienten al estar así y compartir la sensación de conversar en esa posición desigual. Después de dos minutos podrán cambiar de lugar, pero continuarán platicando.
- Permanecerán en esa posición por dos minutos más y dejarán de platicar, dedicándose sólo a tomar nota de las cosas que los rodean y de la forma en que se perciben desde la posición en que están (2 minutos cada uno).
- Posteriormente, podrán ponerse los dos a un mismo nivel, puede ser parados o sentados, y reanudarán su plática. Se trata de que perciban la diferencia entre conversar o relacionarse a un mismo nivel y hacerlo en posiciones desiguales.

Finalmente, se discutirá acerca de sus sensaciones durante la experiencia.

Sesión 5.

En esta sesión se revisará el tema 5, para ello los participantes deberán llevar leídos los capítulos 4 y 5 de González. Para apoyar lo leído y a manera de ejemplo podrán reali-

zarse ejercicios de juegos de roles, en donde se representarán los diferentes tipos de retroalimentación y diversas maneras de afrontar los conflictos en el salón de clase. de lo cual se realizarán discusiones en torno al tema.

- LISTA DE LECTURAS QUE SE HARAN LLEGAR A LOS PROFESORES EN FORMA PARALELA A LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA.

- "Pensando en tí maestro". Extracto de un discurso de un maestro normalista.
- "Carta de Dibs". Extraída del libro: Dibs. En busca del yo, de Virginia, Axline. Ed. Diana, México, 1989.
- "Carta al profesor anónimo". Escrito elaborado por un compañero.
- "La enseñanza al servicio del desarrollo de la persona". Resumen de un capítulo extraído del libro: Cuatro psicologías aplicadas a la educación, de Roberts, T. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1978.
- "La función del psicólogo". Escrito elaborado por un compañero y yo.
- "Carl Rogers. Vida y obra". Escrito elaborado por un compañero.
- "Este soy yo". Extracto del libro: El proceso de convertirse en persona, de Carl Rogers. Paidós, México, 1989.
- "Aplicación práctica en el salón de clase". Resumen de un artículo extraído del libro: Psicoterapia de juego, de V. Axline. Ed. Diana, México, 1988.
- "Ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje". Extraído del libro: El proceso de convertirse en persona. Op. cit.

- "Carta a una profesora". Escrito elaborado por mí.
- "El primer día de clases". Escrito elaborado por un compañero.

- PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL PARALELO A LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA.

Se pretende implementar una vez cada quince días, durante una hora. Depende del número de profesores dispuestos a participar si se forma uno o dos grupos.

Objetivo general:

- 1.- Promover el desarrollo personal de los educadores a través de la implementación de técnicas vivenciales.

Sesión 1.

Objetivo 1.1.- Facilitar el desarrollo de la sensibilidad en los profesores.

Actividades:

- Relajación por sugestión (10 minutos)
- Ejercicio de sensibilización (45 minutos)

Disposición del salón:

· Completamente vacío y con el espacio suficiente para que todos los participantes se sienten cómodamente en el suelo.

Materiales:

- Tapetes para sentarse en el suelo. Uno por participante
- Pedazos de tela
- Grabadora y cassettes

Procedimiento:

Utilizando como ambientación música suave, se inducirá a los participantes a relajarse a través de la sugestión. Para ello se les pedirá, en primer lugar, que cierren los ojos, se pongan cómodos y se concentren en su respiración; que vayan respirando cada vez más profundo, llenando de aire nuevo sus pulmones. Después de haber hecho tres inhalaciones profundas con su correspondiente exhalación, se les pide que concentren su atención en sí mismos y en su respiración, y que imaginen que una corriente de energía cálida va a penetrar en su cuerpo poco a poco llenándolo de un agradable confort. Esa corriente de aire caliente va a ampezar a penetrar por sus pies y va a ir avanzando gradualmente, de manera que recorra cada parte de su cuerpo. A medida que avance, las partes del cuerpo por donde esa energía ha pasado se inundarán de una agradable sensación de placidez y de una calidez relajante; se sentirán pesados, pero sin tensión; calientes y muy, pero muy descansados (el coordinador deberá describir el recorrido que hará la corriente de energía, dando tiempo a que los participantes puedan sentir el cambio de antes a después de que la energía ha penetrado en ellos).

Una vez que se les ha inducido a imaginar que la corriente de energía ha inundado todo su cuerpo, se les deja descansar durante tres minutos, escuchando música tranquila. Después de ese tiempo se les hace volver al aquí y ahora pidiéndoles que poco a poco vayan abriendo sus ojos.

Cuando todos hayan abierto sus ojos deberán elegir una pareja, con la que se sentarán frente a frente. Se les pedirá que cada uno de los miembros de la pareja elijan ser A o B. Después se les dirá que deberán mirarse el uno al otro durante un minuto. Cuando lo hayan hecho, la persona que eligió ser A deberá cerrar los ojos, mientras que la que eligió ser B tomará las manos de su pareja y las explorará cuidadosamente, meditando en su forma, en su textura, sin hablar. Deberá

tomar conciencia de cualquier actitud que asuma respecto a lo que descubra en esas manos. Experimentará la sensación de tocarlas y se dará cuenta de cómo siente el pulso en las puntas de los dedos.

A continuación usará las manos para seguir el contorno del rostro de su compañero, tomando conciencia de ese contacto. Posteriormente, con un pedazo de tela tratará de hacer sentir bien a su pareja, transmitiéndole apoyo y calidez, intentará comunicarle lo que en ese momento está sintiendo. Cuando hayan terminado se invertirán los papeles. Al final, abrirán los ojos y compartirán, en pareja, sus sensaciones.

Para concluir, se sentarán todos los participantes, formando un círculo, para comentar en grupo las experiencias y sentimientos.

Sesión 2.

Objetivo 1.2.- Ayudar a los educadores en la toma de conciencia y aceptación de sus motivaciones, necesidades, fortalezas, debilidades, sentimientos, valores, metas, áreas de conflicto e ideales.

Actividades:

- Ejercicio de relajación (10 minutos)
- Dinámica "círculos de intimidad" (15 minutos)
- Dinámica "¿Cómo sería mi ventana?" (30 minutos)

Ambiente físico:

Un salón lo suficientemente amplio como para que puedan estar cómodamente sentados todos los participantes y disponer de una superficie sobre la cual escribir.

Material:

- Copias del círculo, una por participante
- Lápices y bolígrafos
- pizarrón y gises

- Copias con la ventana, una por participante.

Procedimiento:

Se dará inicio a la sesión con el ejercicio de relajación "saludo al sol y a la tierra". Para realizarlo, todos los participantes deberán estar de pie, con los ojos cerrados y las manos sueltas a los lados del cuerpo. Después harán tres respiraciones profundas, concentrándose en ellos mismos y en sus sensaciones corporales. Poco a poco levantarán las manos hasta que estén tan altas como si quisieran tocar el sol. Se quedarán así por un momento, tratando de sentir el espacio, de sentir que es suyo. Después, muy despacio, bajarán las manos y doblarán el cuerpo hacia adelante, hasta tocar el suelo con ambas manos, sintiendo que es suyo. Muy despacio se levantarán y pondrán sus manos juntas, a la altura del pecho. Pensarán en su corazón, el motor de su vida, y tratarán de enviar un mensaje de felicidad a todos los puntos de la tierra.

Después de permanecer un momento en silencio, se les pide que abran los ojos y que tomen asiento.

A continuación, con objeto de conducir a los participantes a reflexionar sobre sus patrones de intimidad o de apertura en relación con sus sentimientos, pensamientos y acciones, se desarrollará la dinámica denominada "círculos de intimidad". Para tal fin, se dará a cada participante una copia del círculo (ver anexo) y se les explicará que cada anillo representa un grado de apertura o intimidad, y la intimidad va aumentando a medida que se acerca al centro. A continuación se les pedirá que escriban dos cosas (creencias, sentimientos o acciones) acerca de ellos mismos en cada banda del círculo.

Se concluirá la dinámica reconociendo la situación de cada participante con respecto a su grado de apertura o intimidad.

Después de esto se desarrollará la dinámica "¿Cómo sería mi ventana?". Antes de dar inicio se dará una breve explicación de lo que implica la ventana de Johari y a continuación

se darán las siguientes instrucciones:

- Imaginen que son una gran ventana que está dividida en cuatro partes, dibújense.
- Ahora escriban o dibujen en la primera sección algo que tanto ustedes como los demás conozcan de ustedes mismos. En la segunda sección escriban o dibujen algo que quieran compartir con el grupo, algo que saben de ustedes mismos pero que los demás no saben. En la tercera sección escriban o dibujen algo que les gustaría saber acerca de ustedes y que sólo si los demás se los dicen podrán conocerlo. En la cuarta sección escriban o dibujen algún sueño que hayan tenido.
- Compartan el dibujo de su ventana con sus compañeros y pidan retroalimentación para llenar algo de la tercera sección.

Se concluirá comentando las experiencias de cada participante.

Sesión 3.

Objetivo 1.1.

Actividades:

- Ejercicio de relajación (10 minutos)
- Ejercicio de sensibilización (50 minutos)

Disposición del salón:

Vacío en su totalidad.

Materiales:

- Tapetes para que para que cada participante pueda sentarse y/o acostarse en el suelo
- Una naranja y un trozo de plastilina para cada participante.

Procedimiento:

Para iniciar la sesión, se relajará a los participantes

pidiéndoles que se acuesten o se sienten en el suelo, adoptando la postura más cómoda posible. Se les pide, en seguida, que pongan en tensión, con toda su fuerza, los dedos de los pies, las piernas, los glúteos, el pecho, los hombros, el cuello, los brazos, las manos y la cara. Que sostengan esa tensión lo más que puedan y luego se suelten y relajen. Cuando estén relajados, deberán permanecer así dos o tres minutos y después empezar a mover su cuerpo, despacio.

Una vez concluido el ejercicio, se pide a los participantes formar grupos de cuatro personas, tratando de elegir a aquellas que sientan más lejanas afectivamente. Posteriormente se les indica que tomen su naranja en sus manos y la perciban: que la palpén, la huelan, que sientan su textura, su tamaño, su forma, que vean su color para identificarla.

Después de esta percepción, se les indica que la pasen a su compañero de al lado y así sucesivamente, haciéndola rotar. Se hace un alto a la rotación y se les pide que identifiquen su naranja (sin hablar).

En la fase siguiente deberán distribuirse en parejas. Se sentarán frente a frente, viéndose a los ojos, permanecerán así por dos minutos. Después se tomarán de las manos y cerrarán los ojos. Tratarán de sentir la forma y la textura de las manos, los brazos y la cara. Posteriormente, de espaldas y juntando hombro con hombro, deberán tratar de comunicarse por medio de movimientos, intentando transmitir su agradecimiento a su compañero por lo bien que los ha hecho sentir.

Terminada esta fase, a cada participante se le dará un trozo de plastilina, al que deberá darle forma expresando lo que siente por su compañero. Debe continuar en la misma posición (de espaldas).

Al terminar cada uno su figura, se darán vuelta. Se retroalimentarán uno al otro y se comunicarán lo que representa la figura de plastilina.

Al finalizar, se comenta el ejercicio en grupo.

Sesión 4.

Objetivo 1.3.- Fomentar en los profesores el desarrollo de la capacidad para aceptar y comprender a los demás como son, respetando sus sentimientos, emociones y expresiones.

Actividades:

- Ejercicio de relajación (10 minutos)
- Dinámica: "recibir feedback" (40 minutos)

Materiales:

- Hojas blancas y lápices para cada integrante
- Grabadora y cassettes

Disposición del grupo:

Primero sentados en sillas formando un círculo, después parados y, finalmente, sentados en una silla con superficie sobre la cual escribir.

Procedimiento:

Antes de iniciar la sesión se relajará a los participantes pidiéndoles que se sienten cómodamente en sillas, que pongan las manos encima de sus rodillas, cierren los ojos y sigan las siguientes instrucciones:

- 1) "Traten de concentrarse en su respiración y no pensar en nada más que ustedes mismos. Respiren profundamente por tres veces consecutivas. Perciban como poco a poco van sintiendo sus manos pesadas y calientes. Su respiración es tranquila y profunda. Sienten latir fuerte y calmado su corazón. Ahora, cada vez que respiran, sienten una gran ráfaga de energía que entra por todo su cuerpo y lo mantiene caliente y calmado. Su estado general es de tranquilidad y bienestar"

Se deja descansar a los participantes durante 3 minutos, escuchando una música tranquila. De nuevo se empieza a hablar con calma y lentamente (sin música).

2) "Poco a poco empiezan a sentir sus manos, las mueven lentamente, al igual que sus dedos; muevan despacio también sus pies y sus piernas. Empiezan a sentir el cuerpo entero lleno de vida y fuerza. Lentamente abran los ojos y estírense como lo hacen los gatos. Ahora sacudan sus manos como si tuvieran agua y se la quisieran quitar."

Terminado el ejercicio, se pide a los participantes que se dividan en parejas y que se sienten frente a frente para responder por escrito (individualmente) a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo te sientes frente a tu compañero?
- b) ¿Qué es lo primero que has observado en él?
- c) Haz una breve descripción de lo que observas en él.
- d) Escribe cómo crees que tu compañero se siente frente a tí.

Después de unos minutos, cuando hayan terminado de contestar las preguntas, cada cual leerá en voz alta sus respuestas dirigiéndose a su compañero, pero de manera tal que todo el grupo pueda escuchar.

Posteriormente, se abrirá un periodo de comentarios acerca del ejercicio y se concluirá con una reflexión acerca de cómo los prejuicios influyen en los sentimientos que albergamos en relación a los demás y cómo, consiguientemente, distorsionamos la objetividad de los conocimientos humanos.

Sesión 5.

Objetivo 1.1.

Actividades:

- Ejercicio de relajación (5 minutos)
- Dinámica de sensibilización "masajes" (50 minutos)

Materiales:

- Sábanas o tapetes, uno por participante
- Grabadora y cassettes

Disposición del salón:

Vacío y sin obstáculos.

Procedimiento:

Antes de iniciar la sesión, se relajará a los participantes pidiéndoles que se coloquen cómodamente en sus sillas, que cierren sus ojos y que opriman fuertemente sus puños, hasta que no puedan más. Que poco a poco vayan aflojándolos, liberándolos de la presión y percibiendo como ahora se sienten diferentes, completamente relajados. Se les indica que hagan lo mismo con los pies. Después de eso se les deja descansar durante 2 minutos y se les pide que abran los ojos despacio y gradualmente.

A continuación se ambienta el salón con música tranquila y se pide a los participantes que se distribuyan en grupos de cuatro, acomodándose en algún lugar del salón. Después se explicará que la experiencia del masaje en grupo involucra sentimientos de confianza y aprendizaje para lograr abandonar las sensaciones de rigidez y para cada participante se haga más consciente de sí mismo, su ternura y sus sentimientos de dar y recibir afecto.

Se explicará también que cada participante recibirá masaje de parte de sus compañeros de equipo. El masaje durará 5 minutos.

Un participante se acostará, los demás darán el masaje. Uno se dedicará a la cabeza, otro a las manos y uno más a los pies. Se rotarán las posiciones hasta que cada participante haya recibido el masaje.

Se debe subrayar que quien dé masaje debe hacerlo con la intención de demostrar interés y cariño. El participante que recibe el masaje deberá cerrar los ojos y tratar de alejar su

rigidez, relajándose y disfrutando del masaje y las sensaciones táctiles que éste genere.

Cuando todos los participantes hayan recibido su masaje, se iniciará una discusión grupal centrada en los siguientes puntos:

- Cuando se recibía masaje: ¿Cuáles eran sus sentimientos? ¿Se sintieron incómodos en algún momento? ¿Cuándo? ¿Cómo superaron ese sentimiento? ¿Percibieron a los masajistas tiernos y cariñosos?
- Cuando se daba masaje: ¿Qué sintieron al manejar una cabeza, o un pie, o un brazo? ¿Qué diferencias notaron según su situación? ¿Qué pensaron y sintieron mientras efectuaron el masaje? ¿Cómo trataron de mostrar su cariño y cuidado?
- En general: ¿Estuvieron más cómodos dando o recibiendo masaje? ¿Por qué? ¿Qué aprendieron acerca de ustedes y los otros participantes?

EVALUACION

Se pedirá a los profesores que hagan una evaluación personal de cada ejercicio, en donde se incluya el trabajo realizado por el grupo, la participación de sus miembros y el grado de profundidad logrado. Se evaluará la experiencia de aprendizaje y lo que ésta significó para el grupo. Se hará también una evaluación del trabajo y participación que el propio profesor tuvo en el ejercicio y se anotarán las modificaciones (si es que se diera el caso) que se hicieran a éste, así como los resultados obtenidos.

S E G U N D A P A R T E

DATOS ACERCA DE LA IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA
PARA FORMAR FACILITADORES DEL APRENDIZAJE.

" La creación e implementación de un programa de formación docente basado en el enfoque centrado en la persona crea preocupación, desgasta y resulta doloroso. Respetar a los estudiantes como personas, creer en el otorgamiento de poder y control a los individuos, transmitir un respeto incondicional, detenerse a escuchar de veras los sentimientos más profundos de otra persona, ser conscientes y auténticos y compartir nuestras propias vivencias son actitudes que suelen provocar sospechas e incomprensión. El postulado básico de respetar al estudiante como persona es para muchos una terrible herejía, algo tan novedoso que los turba y confunde ".

(Rogers, 1986, p. 202.)

M E T O D O L O G I A

Escenario.

La implementación del programa elaborado, aun cuando está pensado para ser puesto en marcha en cualquier nivel educativo, se llevó a cabo en la escuela primaria "Mártires del Agrarismo", localizada en la calle Francita, sin número, colonia Ampliación Petrolera, de la Delegación Atzacapetzalco. Ahí la directora del plantel asignó un salón para trabajar.

Población.

Para llevar a cabo la implementación del programa, se invitó a participar a todos los profesores del turno matutino de esa escuela, así como a la directora y a las profesoras adjuntas a la dirección. Dado que en el momento en que se hizo la invitación todos los profesores aceptaron participar en lo que se denominó "Curso-taller para formación de facilitadores del aprendizaje", se esperaba la presencia de 23 personas. Sin embargo, no todos asistieron, hubo profesores que nunca se presentaron y otros que lo hicieron sólo en contadas ocasiones. En general, puede decirse que en la primera fase del programa participaron alrededor de 13 profesores y en la segunda fase solamente un promedio de 5.

Diseño.

- a) Tipo.- Se trabajó con un diseño experimental tipo

A-B-A, haciendo comparaciones intra e inter sujeto antes, durante y después de haberse introducido el cambio experimental, en este caso el programa.

- b) **Controles.**- Puesto que el objetivo final de la investigación fue delimitar los alcances del programa propuesto, la variable independiente fue, precisamente, ese programa, ya que se pretendió conocer sus efectos sobre los decentes en quienes se implementó; específicamente en lo que respecta a su concepto de sí mismos y de los demás, a su concepción de la educación y del aprendizaje, a su actitud hacia la vida y a su comportamiento en general; todas estas variables dependientes.

Procedimiento.

- a) **Elección de la población.**

La elección de la muestra que fue sometida al programa de formación, se hizo en forma no probabilística, utilizando el tipo de muestreo intencional o selectivo. Se justifica la elección de este tipo de muestreo por comodidad y economía, así como por su fácil acceso.

- b) **Desarrollo de la investigación.**

En primer lugar se trabajó en la elaboración del programa

ma, para lo cual fue necesario hacer una investigación previa de algunos materiales relacionados con el tema en el marco de la psicología humanista.

Una vez que el programa estuvo terminado, se pasó a la siguiente etapa, que consistió en la implementación de dicho programa a un grupo de profesores de primaria. Para esto, se habló primero con la directora del plantel, se le presentó el programa y se le pidió su colaboración para llevarlo a cabo ahí. Cuando dio su aprobación se le solicitó un salón para trabajar. Consintió en que se utilizara un aula que fungía como bodega y como cuarto de televisión, por lo que resultaba bastante incómodo. Se acordó también que trabajaríamos dos veces por semana durante una hora, ocupando la media hora del recreo y media hora antes.

Posteriormente se pasó al grupo de cada profesor para invitarlos a la sesión de presentación, en la que, a su vez, se les invitaría formalmente a participar en el curso-taller.

A partir de ahí se empezó a correr la primera fase del programa y, paralelamente, se le hacía llegar a cada profesor -una vez por semana- una lectura de las mencionadas anteriormente.

Una estrategia que se siguió durante esta fase del programa y que garantizó en un buen porcentaje la asistencia de los profesores, fue el pasar al grupo de cada uno de ellos

.- Véase la parte correspondiente a anexos.

nutos antes de que diera inicio la sesión, para recordarles la invitación a participar y asistir al curso-taller.

Después de casi cuatro meses de concluida la primera fase del programa se puso en marcha la segunda fase. Se dejó pasar tanto tiempo, en primera porque los profesores salieron de vacaciones y reanudaron clases en el mes de septiembre; en segunda porque yo estaba ocupada en otra actividad y necesitaba tiempo para organizar mis horarios con los de la primaria.

Para esta segunda fase volví a entrevistarme con la directora con objeto de pedirle un horario y un salón de trabajo. En esta ocasión accedió a darme sólo 45 minutos a la semana, tomando la media hora del recreo y 15 minutos antes.

Organicé también una reunión con los profesores que habían asistido a la primera fase para informarles que estaba por iniciarse la segunda y para reiterarles la invitación a participar. Todos los profesores asistentes (13) se inscribieron y se comprometieron a asistir. Sin embargo, sólo 6 de ellos fueron constantes en su asistencia, a pesar de que antes de empezar cada sesión se pasaba al salón de cada profesor para invitarlos al curso-taller.

Paralelo a la segunda fase del programa, es decir, a la vez que se llevaba a cabo la capacitación de los docentes como facilitadores del aprendizaje, se continuó desempeñando actividades encaminadas a desarrollar su sensibilidad y a favorecer su crecimiento como personas, procurando con esto no descuidar su formación integral.

Estas actividades se intercalaron con las programadas para la fase de capacitación, de tal manera que una sesión se ocupaba para capacitarlos como facilitadores del aprendizaje y otra para promover el desarrollo de su sensibilidad y de su persona, así sucesivamente. Se hizo de esta manera para mantener el interés de los participantes y no aburrirlos con sesiones puramente teóricas, ya que desde la primera fase de la implementación del programa ellos manifestaron su preferencia por las experiencias vivenciales y los ejercicios de desarrollo humano, en contraste con las sesiones que tienen la apariencia de "clases".

Es conveniente aclarar que dadas las características y el objetivo del programa, y sobre todo dada la concepción de educación, de enseñanza y de aprendizaje de que se parte, éste no podrá ser considerado como un reglamento que deba ser seguido al pie de la letra, mucho menos las actividades que se sugieren habrán de contemplarse puramente como técnicas. Lo importante es tener siempre presente que el éxito depende de las actitudes que las subyacen. No debe olvidarse tampoco que las técnicas en el enfoque centrado en la persona son sólo los medios a través de los cuales se instrumentalizan las actitudes básicas, las cuales son las verdaderamente importantes.

c) Evaluación.

Con objeto de evaluar la adecuación del programa en la satisfacción del objetivo planteado, se comparó a los partici-

R E S U L T A D O S

A continuación presento los resultados obtenidos en cada sesión y describo las variaciones que sufrió el programa, en un apartado posterior se analizarán estos resultados.

PRIMERA FASE.Sesión de presentación

Esta sesión comenzó 15 minutos después de la hora prevista debido a que los maestros no llegaban, después manifestaron que se resistían a dejar solos a sus niños.

Puede decirse que esta reunión resultó plenamente satisfactoria, pues aun cuando en un principio los profesores se mostraron sumamente defensivos (lo cual se manifestó con risas, comentarios sarcásticos y salidas del salón) ante el ejercicio de relajación, conforme se desarrolló la actividad sus mecanismos de defensa se atenuaron, logrando la gran mayoría relajarse completamente y experimentar sensaciones "agradables", según sus propias palabras.

La madurez del grupo y el clima de permisividad que se estableció, permitió que los participantes se expresaran libremente, pues aunque en un primer momento se negaban a hablar, paulatinamente fueron exponiendo sus ideas, temores, pensamientos y sentimientos más profundos.

Algunas de las profesoras mostraron su inconformidad con respecto a la administración de la dirección, otras manifesta

ron su desacuerdo ante, lo que ellas llamaron, el "servilismo" de algunos miembros del cuerpo docente hacia la directora de la escuela, y otras más hablaron de lo lejanos que sentían a sus compañeros de trabajo.

En la primera parte de la sesión, en general, se manifestaron todos los sentimientos negativos del grupo hacia los miembros del mismo y hacia la directora. En cambio, en la parte final se mostraron muy emocionados ante la perspectiva de que el taller pudiera no sólo ayudarlos a superarse profesionalmente, sino también a ser mejores personas y a consolidarse como grupo.

Cuando se les presentó el programa, todos estuvieron de acuerdo con él, pero uno de los profesores sugirió que le gustaría que se hiciera algo para fomentar la integración entre ellos. Esta sugerencia suscitó una discusión en relación a la pertinencia de trabajar la inquietud del profesor. Aunque parece que fue unánime el deseo por ser más integrados, se escuchaban comentarios de algunas profesoras que no tenían interés en relacionarse con otras por cuestiones personales.

Primera sesión.

En esta ocasión la sesión no pudo llevarse a cabo bajo el mismo clima de permisividad que la sesión anterior, pues ocurrieron varios hechos que lo impidieron, por ejemplo:

- 1) Siete profesores no pudieron asistir debido a que se hallaban ocupados en diferentes actividades.

- 2) El salón en donde se llevó a cabo la sesión estaba muy desordenado.
- 3) La sesión fue interrumpida constantemente por los niños y los mismos profesores que entraban y salían constantemente del salón.
- 4) La cantidad de actividades planeadas para la sesión impidieron que los profesores se expresaran en sus comentarios y disminuyó el tiempo dedicado a conclusiones.

Todos estos elementos tuvieron como consecuencia que descuidara los factores que facilitan y promueven el establecimiento de un clima de libertad y seguridad para que los profesores pudieran expresar sin temor y sin defensas sus pensamientos y sentimientos. Sin embargo, aún así algunos educadores pudieron expresar y experimentar sensaciones que los llevaron a la reflexión, pues en las pocas opiniones que vertieron al grupo así lo manifestaron.

Creo que esta experiencia tuvo mucho de positivo ya que pude ratificar que lo importante no es cubrir todas las actividades planeadas, sino permitir la expresión de los participantes, dándoles su tiempo. Así fue como decidí actuar a partir de la siguiente sesión.

Segunda sesión.

Los resultados de esta sesión fueron ampliamente satisfactorios a pesar de que solamente asistieron 10 profesores.

A diferencia de la sesión pasada, en ésta el grupo se mostró más comprensivo, atento y cooperativo, y con una mayor

disposición para expresar sus pensamientos y sentimientos. Logró crearse un clima de libertad, atención y seguridad; se pudo dar a cada participante su tiempo y se notaron ciertos cambios en la forma de relacionarse de algunos profesores. Se pudo notar también que otros de ellos aún mantienen muchas resistencias para expresarse. No obstante, dos educadoras que en un principio parecían lejanas e indiferentes ante el trabajo desarrollado, comenzaron a participar y a expresarse con mayor facilidad y seguridad.

En esta sesión se manejaron fundamentalmente sentimientos y actitudes positivas. Los participantes coincidieron en afirmar que les gustó y que les pareció muy adecuada, pues a pesar de que algunos de ellos llevan cierto tiempo de conocerse, siempre hay algo más que conocer y aprender de cada uno. Manifestaron también que el grupo les dio confianza suficiente como para hablar con sinceridad acerca de ellos mismos, y que se sintieron bien haciéndolo ya que habitualmente, debido al ritmo de trabajo que llevan, no les es posible hablar de ellos mismos.

Tercera sesión.

En esta sesión no se realizaron las actividades que se habían planeado; empezamos por comentar algunas de las lecturas que hasta el momento les había hecho llegar, para responder a los requerimientos de algunos profesores que lo habían solicitado. Sin embargo, apenas se habían hecho ciertos comen

tarios generales cuando la conversación dio un "salto" para centrarse en la directora. En este momento todos los educadores presentes expresaron sus sentimientos negativos hacia ella, tales como coraje, rencor, lástima, desprecio, burla, etc. La sesión se convirtió en algo así como un confesionario en donde ellos pudieron sacar todo lo que no habían tenido oportunidad de expresar. Nosotros ^Esólo los dejamos hablar; en un principio tratamos de reflejarles ^{EE}sus sentimientos y actitudes, no obstante, al final la discusión terminó en chisme, por lo que únicamente nos dedicamos a escucharlos sin valorar o prejuiciar. Considero que esta actitud fue de su agrado pues al terminar la sesión manifestaron su agradecimiento por haberlos escuchado.

Cuarta sesión.

Para esta sesión tampoco se siguieron las actividades planeadas en el programa inicial. Lo que se hizo fue leer y comentar un artículo de Rogers ("Este soy yo", del libro El proceso de convertirse en persona).

Antes de dar inicio a la lectura se hizo una introducción retomando lo sucedido la sesión pasada. Se enfatizó la importancia de comprender al otro para evitar responder con agresión a las manifestaciones de agresión, en lugar de buscar una solución más positiva al conflicto. Se les preguntó

- E.-** Fuimos dos quienes dirigimos la primera fase del programa.
EE.- El reflejo es la instrumentalización característica

después si deseaban que se leyera en forma grupal una de las lecturas que les habíamos hecho llegar. La finalidad era que reflexionaran sobre las experiencias planteadas por el autor y que comentaran lo que aquellas les hicieran sentir, si estaban o no de acuerdo y qué tan convenientes les parecían. Los educadores aceptaron que se leyera el artículo y una de ellos se propuso para comenzar a leer. Se dio lectura a las primeras dos experiencias formuladas y se comentaron.

En la discusión hubo diversas opiniones, algunas de ellas encontradas, pues si bien algunas profesoras manifestaron estar de acuerdo con Rogers, otras lo estaban sólo en parte. Se trajo nuevamente a colación a la directora y pudimos detectar un gran rencor hacia ella, tanto que les impedía intentar comprenderla.

Quinta sesión.

Esta sesión dio inicio con un ejercicio de relajación ambientado con música. Después se pidió a los participantes que imaginaran una escena en donde había un bosque y al fondo una cabaña. Caminaban y llegaban a la cabaña, en donde un viejo jecito los esperaba para entregarles una fotografía. En esa fotografía había un hecho muy significativo para ellos. Se

de las actitudes manejadas en la terapia centrada en la persona. Consiste en devolver a la persona que solicita ayuda su propia comunicación, la realidad que emerge de su propio marco de referencia interno. 177

les pidió que retuvieran la imagen de la fotografía y se dio por terminado el ejercicio.

Posteriormente se les invitó a que expresaran su experiencia: cómo se habían sentido, si habían logrado relajarse e imaginar la escena, y si deseaban comentar la imagen de la fotografía que el anciano les había dado.

Los educadores empezaron a hablar de lo bien que se habían sentido, de lo mucho que habían descansado, de lo que la música les había provocado y de lo que habían logrado imaginar. Sólo una de ellos manifestó que se había quedado dormida antes de imaginar la escena de la cabaña. Todos los demás comentaron que habían podido relajarse e imaginar lo que se les pedía como si realmente lo estuvieran viviendo. Algunos hablaron de los bosques que imaginaron y de lo difícil que resultó para ellos dejar ese lugar tan tranquilo. Otros expresaron que la música les hizo pensar en agua. Después de estos primeros comentarios, se pasó a otro nivel, los participantes empezaron a hablar de la escena de la cabaña y del viejecito. En esta etapa una educadora lloró porque la fotografía que le dieron era de su padre, que recientemente había muerto. Se le preguntó si deseaba trabajar su caso en el grupo para intentar resolver el conflicto que le provocaba, y contestó que aún no se sentía preparada. Otra de las educadoras comentó que la fotografía que el viejecito le había dado era de su familia cuando ella era pequeña. Esta imagen le hizo recordar a sus padres muertos pero lo tomó como un regalo. Hubo otra profesora a quien el

viejecito le recordó a su padre, eso le provocó el llanto. Un profesor manifestó que la escena que él vivió le provocó una gran angustia pues recordó a un amigo que era ya muy viejo y que pensaba que estaba a punto de morir. Algunas personas no quisieron hablar sobre la fotografía, otras dijeron no recordar muy bien lo que veían en ella.

Ya casi para concluir la sesión, una educadora que hasta el momento no había hablado comenzó a llorar en silencio. Las profesoras que estaban a su lado la incitaban a decir lo que le pasaba. Una de las que ya había hablado le aconsejó que si lo hacía se iba a sentir mejor, como se había sentido ella al expresar algo que le hacía daño y que antes no tuvo oportunidad de aflorar. La educadora en cuestión seguía llorando con fuerza. Se notaba que le costaba trabajo hablar.

Al principio se negó, pero todas sus compañeras insistían en que hablara, en que sacara lo que traía para poder sentirse mejor.

Nosotros, mientras tanto, permanecíamos callados. Los demás optaron también por guardar silencio y respetar su llanto. Después de un momento, le dijimos a la persona que lloraba que si deseaba hablar nosotros estábamos ahí para escucharla, pero que si ese no era su deseo no debía sentirse presionada, nosotros de todas maneras la acompañaríamos. Después de unos minutos de llorar en silencio, la educadora se decidió a hablar. Empezó a hacerlo de una forma muy confusa, hablaba más para ella que para nosotros; parecía que le costaba mucho

trabajo encontrar las palabras adecuadas. Dijo muchas cosas que resultaban dolorosas para ella y que durante mucho tiempo había callado. Nosotros la escuchábamos y en su momento le re flejábamos sus sentimientos. Los demás participantes permanecían en silencio, escuchándola y respetando su sufrimiento. Se le preguntó después si deseaba que trabajáramos su caso en la siguiente sesión y estuvo de acuerdo. Se dio así por termi nada la sesión.

La educadora a que hice referencia permaneció durante un tiempo en el salón, hablando con nosotros. Lloró y habló bastante. También agradeció la oportunidad que le dimos para ex presar aquello que la lastimaba. Nos agradeció por haberla es escuchado y comentó que hay muy pocas personas dispuestas a es cuchar a los demás.

¡Realmente es tan difícil expresar por escrito todo lo que vivimos en esta sesión; Fue tan emotiva y tan enriquecedora, que para poder comprender lo que sentimos es necesario ha ber estado en ella. El grupo logró sensibilizarse tanto que salieron todos muy emocionados. Podemos afirmar que crecieren espiritualmente. Los que hablaron de sus conflictos, porque se sintieron liberados de un gran peso y pudieron enfocarlos desde otra perspectiva, y los que escucharon, porque se herma naron con los que sufrían. Incluso, para nosotros fue terapéuti co haber estado en esta sesión.

Sexta sesión.

En esta sesión se tenía pensado trabajar terapéuticamente el caso de la profesora que se quedó pendiente la sesión pasada. No obstante, asistieron muy pocos profesores y fue imposible hacerlo. Además, la educadora en cuestión manifestó que se sentía mucho mejor. Lo que se hizo, por tanto, fue un ejercicio de relajación después del cual los asistentes comentaron sus experiencias y sacaron a colación sus preocupaciones y rencores con respecto a un problema reciente con la directora.

Séptima sesión.C L A U S U R A

Esta sesión se llevó a cabo tal y como estaba planeada originalmente, y fue bastante emotiva. Los participantes manifestaron su satisfacción por el trabajo realizado y por todo lo que aprendieron en el taller. Sus comentarios y sus escritos (ver anexos) dejaron ver una profunda evolución en ellos respecto a su concepto de sí mismos y de los demás. Evolución que permite afirmar que esta primera fase del programa logró su objetivo: promovió el desarrollo de los educadores participantes como personas capaces de expresar y aceptar incondicionalmente sus sentimientos, valores, actitudes y conductas.

Reestructuraciones realizadas a la primera fase del programa.

El programa que se tenía preparado para esta fase no se llevó a cabo tal cual; debido a diversas causas, algunas fuera de control, hubo necesidad de hacerle algunas modificaciones.

Estas modificaciones se hicieron a partir de la tercera sesión, básicamente por la experiencia vivida en la segunda y también porque las llegadas tarde de algunos educadores y las inasistencias de otros ocasionaban que quedara muy poco tiempo para las dinámicas o que no se pudieran llevar a cabo.

Los acontecimientos ocurridos en la segunda sesión permitieron reafirmar la importancia de centrar el taller en la persona más que en la actividad. A partir de aquí se decidió dejar que los educadores marcaran el curso del taller, ocupando la hora para hablar de ellos, de sus preocupaciones, conflictos, pensamientos y sentimientos, fungiendo nosotros como facilitadores de esas expresiones, mostrando una actitud cálida, permisiva y congruente.

Nos dimos cuenta también de que los ejercicios de relajación sensibilizaban en gran medida a los educadores, por ello procuramos que antes de empezar cada sesión se realizara un ejercicio de este tipo y que el curso posterior de la misma se dejara completamente en sus manos.

La última sesión (la de clausura) no se modificó, excepto en lo que respecta a la última actividad, que es la aplica

ción de la hoja de evaluación, la cual se suspendió desde la tercera sesión. En primer lugar porque no daba tiempo, las sesiones empezaban tarde y ello ocasionaba que nos alargáramos al final, por lo que los educadores tenían que salir corriendo para ir a formar a su grupo que entraba del recreo. En segundo, porque los participantes eran un tanto in constantes, en ocasiones iban unos y en ocasiones otros.

Finalmente, como ha podido notarse, las sesiones de las que se reportan resultados (7) son más que las sesiones programadas (6), esto debido a la organización del tiempo con que se contó para llevar a cabo esta fase del programa.

SEGUNDA FASE.

Primera sesión

(Correspondiente al tema 1 para el objetivo 2.1)

Las actividades planeadas en forma tentativa para esta sesión fueron las siguientes:

- 1.- Explicar los objetivos que persigue el curso-taller en esta segunda fase y compararlos con los objetivos propios de los participantes.
- 2.- Aclarar la dinámica de trabajo que se seguirá en las sesiones subsiguientes, enfatizando la importancia de su participación y compromiso.
- 3.- Solicitar a los participantes su concepción sobre la naturaleza del ser humano.
- 4.- Revisar la lectura realizada a través de la siguiente dinámica:
 - Formar tres equipos.

- Dividir el material entre los equipos.
- Cada equipo tratará de retomar los aspectos más importantes del material que le tocó y discutirá en relación con las implicaciones de esos conceptos sobre sus relaciones interpersonales.
- Por turnos cada equipo expondrá sus conclusiones ante el resto del grupo.

La sesión inició 25 minutos después de lo previsto debido a que los educadores tardaron en llegar. Algunos se disculparon por no poder asistir arguyendo demasiado trabajo y otros prefirieron no presentarse.

Se dio comienzo con sólo tres profesoras, de las cuales ninguna pudo leer el material que se les dio con anterioridad, por falta de tiempo. De modo que fue necesario cambiar la dinámica de trabajo que se tenía preparada. Opté por darles una breve explicación del contenido del artículo, centrándome básicamente en la concepción del ser humano para cada una de las tres corrientes psicológicas revisadas en el material. Al final leímos en grupo algunos puntos del cuadro de comparaciones realizado por la autora y les sugerí que en un tiempo libre que tuvieran leyeran el resto del cuadro. Se comprometieron a hacerlo.

Antes de iniciar con la explicación, intenté estructurar la dinámica de las sesiones para esta segunda fase, ya que sería diferente a las que se desarrollaron en la primera, recordándoles el compromiso que establecieron en un principio en relación con su asistencia, su puntualidad y su promesa de

leer.

Durante la revisión del material, las educadoras se mostraron muy interesadas; cuando se requería su participación la daban y cuando se les pidió su colaboración para leer todas lo hicieron.

Fue característico cómo al principio todas las participantes se mostraron interesadas e identificadas con la concepción humanista del ser humano, sin embargo, cuando se trató de reflexionar sobre las implicaciones de la teoría en el ámbito educativo, sus principios, producto de largos años de formación en un sistema tradicionalista, salieron a relucir. Argumentaron que la teoría era muy bonita pero imposible en la escuela, e incluso en el hogar, pues los niños siempre necesitan de cierto control y, por supuesto, no saben administrar su libertad.

Después, la conversación se dirigió a los hijos y al hogar de cada una de ellas. Hablaron de sus experiencias con sus hijos y de la manera en que los educan.

Segunda sesión.

(Correspondiente a la primera sesión del programa de desarrollo personal)

Esta sesión comenzó 15 minutos tarde y sólo con tres educadoras, después se integraron dos más.

La sesión resultó muy agradable para todas pues cada una de las participantes se esforzó en dar lo mejor de sí. Sus

comentarios fueron muy sinceros y emotivos. Algunas manifestaron que los ejercicios les dieron la oportunidad de demostrarse entre sí el afecto que se tienen, de una manera que nunca se les ocurrió, y comentaron que el hacer eso en otras condiciones hubiese parecido cursi, ridículo y molesto para los demás. Para otras participantes los ejercicios fueron terapéuticos, ya que les permitieron trabajar, enfocando desde un punto de vista diferente, ciertos conflictos personales; por ejemplo, una profesora que tuvo como pareja a otra de mayor edad durante el ejercicio, la identificó con su madre. Esto le permitió imaginar que fue ella quien le prodigaba las caricias que en su infancia no tuvo tiempo de darle.

Otra educadora, según manifestó, aprendió que dar caricias y demostrar afecto no es algo que esté de más. Recordó a sus hijos y los reproches que éstos le hacen por privarlos de sus demostraciones de afecto.

En general, las participantes tuvieron oportunidad de aprender que no es cursi ni ridículo demostrar nuestros sentimientos a los seres queridos y, lo más importante, que para poder brindar afecto es necesario saber recibirlo.

Al final, nuevamente, la conversación giró en torno a las experiencias personales y familiares de cada participante. Hablaron entre sí de sus hijos y esposos, de sus hermanos y de sus padres. Compartieron, asimismo, inquietudes y se dieron mutuamente consejos.

Concluyeron, por último, que lo más importante para que

la sesión se desarrollara óptimamente fue el hecho de que todas las que estuvieron presentes mantenían una relación positiva y amigable.

Tercera sesión.

(Correspondiente al tema 2 del objetivo 2.1)

Actividades planeadas para desarrollar el tema:

- 1) Dar un panorama general del artículo a manera de introducción.
- 2) Formar equipos para que discutan y definan lo que entienden por algunos conceptos clave en la teoría.
- 3) Comentar cada equipo por turno sus conclusiones.
- 4) Discusión plenaria.

Esta sesión dio inicio 15 minutos después de la hora prevista, con cinco educadoras.

La dinámica de trabajo planeada se llevó a cabo aun cuando nos vimos limitadas de tiempo. Como las participantes no leyeron el material, se llevaron más tiempo de lo previsto en investigar los significados de los conceptos clave en la teoría de la personalidad de Rogers.

Cinco minutos antes de concluir el tiempo destinado para la sesión, se comentaron apresuradamente los conceptos que a cada equipo de educadoras le tocó investigar. Se dejó para la siguiente sesión la discusión con respecto al tema "El desarrollo de la personalidad".

Cabe señalar que aun cuando las participantes no están motivadas para leer los materiales, se muestran interesadas por el tema que se revisa, participan y hacen comentarios

acerca de su experiencia, también manifiestan su acuerdo o desacuerdo hacia las concepciones que se revisan.

Cuarta sesión.

(Correspondiente al tema 2 del objetivo 2.1)

A esta sesión asistieron tres profesoras. Se tomó para terminar de revisar el tema iniciado la sesión pasada.

Para comenzar, di una breve introducción al tema hablandoles de las características que Rogers atribuye al niño desde el momento de nacer y durante la edad temprana, antes de que entre en contacto con su medio social. Después se trabajó de la misma manera que la sesión pasada: se le dio a cada educadora algunos subtemas que debía investigar en su material para después exponerlos al grupo.

Durante las exposiciones las educadoras intercalaban comentarios relacionados con experiencias propias. Una de ellas relacionó algunos puntos del tema revisado con un problema que tuvo con uno de los estudiantes de su grupo; parece que la sesión y el tema le resultaron significativos pues comprendió lo que ocurrió con el niño cuando ella lo regañó y lo llamó "tonto".

La dinámica de trabajo establecida se vio interrumpida cuando una educadora entró al salón a avisar a una de las participantes que la llamaban en la dirección. Las demás se apresuraron a leer sus conclusiones y terminamos apresuradamente la sesión.

Quinta sesión.

(Correspondiente a la segunda sesión del programa de desarrollo personal)

A esta sesión asistieron cuatro educadoras. No hubo oportunidad de terminar todas las actividades preparadas. Faltó la dinámica "¿Cómo sería mi ventana?".

Todas las asistentes participaron en el ejercicio de relajación, sin embargo a una le costó mucho trabajo seguir las instrucciones. A otra le gustó el ejercicio, tanto que se negaba a abrir los ojos cuando éste ya había terminado. Una más expresó que el ejercicio la hizo sentir muy bien y la última se limitó a decir que le pareció "bien".

La siguiente dinámica se desarrolló exitosamente, pues se consiguió que las participantes reflexionaran acerca de ellas mismas. El ejercicio les permitió también expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos acerca de sí mismas y de las cosas que les preocupan. Hablaron de sus experiencias personales. Se generó una atmósfera de sumo respeto y comprensión que se manifestó cuando una de las educadoras empezó a hablar de una experiencia muy importante e íntima para ella, y las demás la escucharon en silencio e hicieron comentarios tratando de hacerle sentir su simpatía y comprensión.

La sesión nuevamente se vio interrumpida cuando una educadora entró a avisar que había junta en la dirección. Las educadoras que participaban en la sesión empezaron a discutir sobre la conveniencia de asistir o no a esa junta. Percibí

que deseaban ir, pero que por respeto no se atrevían a salir. Les dije entonces que ellas decidían si deseaban asistir o no. Argumentaron que podían tomar decisiones que les afectaran a ellas y que por tanto sería mejor que estuvieran presentes. Se fueron.

Sexta sesión.

(Correspondiente al tema tres del objetivo 2.1)

Actividades planeadas para desarrollar el tema:

- 1) Introducir al tema de la sesión.
- 2) Preguntar a las participantes su opinión sobre las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué entienden por una relación interpersonal positiva o enriquecedora y por una relación interpersonal deteriorada?
 - A su parecer, ¿cuáles son las características o cualidades que una relación debe poseer para ser enriquecedora?
- 3) Discutir cuál es la posición de Rogers al respecto.
- 4) Realizar un ejercicio de juego de roles en donde se presente una relación enriquecedora y una deteriorada.

Esta sesión se llevó a cabo en la sala de juntas de la dirección, 15 minutos antes de la hora habitual. Se hizo de esta manera porque la directora tenía programada una junta para la hora del recreo, esto es, a la hora de nuestra sesión.

Cuando llegué, las educadoras que asisten al taller me notificaron esa junta y me sugirieron que hablara con la directora para que pudieramos tener la sesión antes. La directora

no estaba, pero una de las educadoras adjuntas a la dirección estuvo de acuerdo con la sugerencia.

Llegaron a la sesión todas las asistentes habituales y además una educadora que fue por vez primera en esta segunda fase. Me parece que una de las participantes tuvo mucho que ver en ello pues cuando llegué estaban juntas. Además, me di cuenta que trataba de convencerla para que entrara diciéndole que las discusiones eran muy interesantes.

A pesar de que esta educadora asistió a la sesión presio nada por su amiga, se mostró participativa e inte resada durante la discusión. Manifestó también que se sentía apenada por no haber asistido antes.

Una vez que estuvimos todas reunidas, les propuse que em pezaramos la sesión. Sin embargo, las noté evasivas, como que postergaban el momento de empezar platicando de otras cosas. Después me comentaron que no habían leído el material. Les di je entonces que yo les hablaría un poco acerca de lo que trataba el artículo. Empecé a hablar de la importancia que Rogers asigna a la relación interpersonal y traté de involucrar las en el tema pidiéndoles su opinión. Hubo bastante participación y surgieron varias preguntas por parte de algunas educadoras. Preguntas que se contestaron ellas mismas.

Fue una sesión muy interesante aunque un poco apresurada. A algunas educadoras les pareció que fue la más "desordenada" dadas las condiciones en que se llevó a cabo.

Séptima sesión.

(Continuación de la segunda sesión del programa de desarrollo personal)

Esta sesión se ocupó para dar por concluidos los ejercicios preparados para la segunda sesión de desarrollo personal, de modo que las actividades a desarrollar se desglosaron de la siguiente manera:

- Explicación de la ventana de Johari.
- Ejercicio de relajación por tensión y aflojamiento muscular.
- Ejercicio "¿Cómo sería mi ventana?"
- Discusión.

En esta sesión decidí poner más cuidado a mi actitud. Me pareció que estaba perdiendo de vista los principios del enfoque y que no estaba prestando la atención suficiente a mis actitudes. Así que llegué con una enorme disposición para trabajar y lo más centrada posible en las actitudes básicas.

Al principio de la sesión planteé al grupo una inquietud personal sobre la que desde tiempo atrás venía reflexionando. Les comenté mis dudas y mis conflictos en relación con los objetivos del programa. En concreto les dije (puesto que estoy acostumbrada a aclararles el objetivo de cada sesión así como de las actividades y dinámicas que en ellas realicemos, antes de iniciar nuestro trabajo) que mi objetivo para esta sesión, en particular, era tal, que yo lo había planteado porque me parecía importante, pero que prefería saber lo que para ellas era importante y sobre eso trabajar. Les expliqué que el ta-

ller era suyo y que trabajaríamos para lograr sus objetivos. Fue muy significativa la discusión que se generó puesto que las participantes tuvieron oportunidad de esclarecer sus objetivos y expectativas. Finalmente, consideraron que los objetivos del programa eran adecuados pues sintetizaban sus inquietudes.

Comenzamos a trabajar, les platiqué cuál sería la dinámica que seguiríamos y les expliqué en qué consistía la ventana de Jehari, que era importante para el ejercicio que realizaríamos. Después de la explicación iniciamos el ejercicio. Al terminar comenzamos una ronda en la que cada participante comentaría al grupo lo que escribió en cada una de las secciones de su ventana. La conversación que se generó fue muy enriquecedora para todas. Cada participante fue honesta al hablar de su vida y sus experiencias, y fue sumamente respetuosa al referirse a sus compañeras. Hablaron mucho, compartieron bastantes aspectos, se conocieron más y aprendieron también. Por momentos parecía que estaban solas y era patente su emoción. Hubo llantos a la hora de las retroalimentaciones y mucho respeto. Se escuchó atentamente a todas las participantes y para todas, según lo manifestaron, fue una experiencia agradable y enriquecedora.

Octava sesión.

(Evaluación de los temas abarcados para satisfacer el objetivo 2.1)

Puesto que habíamos concluido ya las actividades desglo-

sadas para satisfacer el objetivo 2.1, decidí que debíamos hacer una evaluación; de manera que la sesión se ocupó en ello.

En primera instancia, les expliqué el por qué de mi deseo por realizar la evaluación. Después les comenté que había seleccionado algunos puntos sobre los que podríamos guiar la discusión. Fueron los siguientes:

- + Para evaluar el taller:
 - ¿Cómo lo han sentido hasta aquí?
 - ¿Ha cumplido sus expectativas?
 - ¿Qué creen que faltó, qué no les gustó, qué estuvo bien?
 - ¿Qué podríamos hacer para mejorarlo, en caso de ser requerido?
- + Para evaluar la coordinación que hice del taller:
 - ¿Qué impresión tienen de mí en general?
 - ¿Y en cuanto a actitudes?
 - ¿En qué medida mis actitudes facilitaron u obstaculizaron su aprendizaje?
 - ¿Qué consideran que debo cambiar?
- + Para evaluar su propio desempeño:
 - ¿Cómo se sintieron en el taller?
 - ¿Cómo se percibieron ustedes mismas?
 - ¿Creen que dieron todo lo que pudieron haber dado? Si, no, por qué
 - ¿Hubo aprendizaje?
 - ¿En qué medida?

En general, todas se mostraron satisfechas con lo que va del taller. Consideraron que éste ha cubierto sus expectativas. Coincidieron en aceptar que yo había dado mi mejor esfuerzo,

pero que lo que siempre nos faltó fue tiempo. Reconocieron su impuntualidad, mas se justificaron diciendo que les resultaba imposible dejar a su grupo por diversas razones. Todas manifestaron su descontento hacia la directora por exigir su presencia durante la formación para entrar del recreo, lo que impedía que pudieran alargarse las sesiones.

Cuando comentamos sobre la distribución de las sesiones, se limitaron a hablar únicamente de las destinadas para desarrollo humano. Se mostraron sumamente satisfechas con ellas y consideraron que las han ayudado grandemente. Reconocí este hecho y les inquirí sobre las sesiones teóricas, sólo que acerca de ellas no se mostraron tan optimistas. Les parece que fue en esas sesiones, precisamente, donde más se notó la falta de tiempo. Consideraron por ello que su aprendizaje aquí fue muy escaso.

Con respecto a su propia autoevaluación, consideraron que habían puesto todo su empeño asistiendo a las sesiones, pero que les resultaba imposible realizar las lecturas pues tenían muchas actividades que realizar.

Cuando hablamos del aprendizaje logrado, me sorprendió que se refirieran exclusivamente al aprendizaje realizado en las sesiones de desarrollo humano. Dijeron que habían aprendido a relajarse, a conocerse, a conocer a los demás; que estaban tratando de llevar lo que ahí aprendieron a otros ambientes, por ejemplo a su familia, a su salón de clase, a su pareja, etc. También dijeron que la relación entre ellas ha-

bía mejorado en gran medida, que sus lazos afectivos se habían estrechado y que, sobre todo, se habían puesto a reflexionar sobre ellas mismas y se habían cuestionado cosas que nunca antes se habían planteado.

A partir de esta evaluación, llegamos al acuerdo de que en los cursos de formación son importantes también las nociones teóricas; sin embargo, las profesoras reconocieron abiertamente que les resultaba imposible realizar las lecturas, por ello les sugerí algunas alternativas y les pedí que sugirieran otras. En resumen, prefirieron que yo les llevara las lecturas sintetizadas y que trabajáramos sólo los conceptos básicos para, a partir de ellos, orientar las discusiones. Esta actitud habla de una gran dependencia y apego al enfoque tradicional.

Novena sesión.

(Relacionada con la plática que dio una educadora del Centro de Integración Educativa A. C. -CIE-^l)

Un día antes de esta sesión invité a una educadora del CIE a dar una plática a los educadores de la escuela primaria en donde se implementó el programa, con objeto de que conocieran un poco más acerca del enfoque que se está siguiendo en el curso-taller de formación.

En la plática la invitada habló de las características del centro y de la manera en que ahí se lleva a la práctica

- £.- El CIE es un centro escolar que abarca los niveles de preescolar a bachillerato y que está organizado siguiendo una orientación filosófica humanista, pero sobre todo, los principios e hipótesis de Carl Rogers. Ana María González, una de las autoras que

el enfoque centrado en la persona. Todos los asistentes, que fueron casi la totalidad del cuerpo docente, se mostraron muy interesados y participativos. Por este motivo se me ocurrió ocupar la sesión para discutir con las participantes así duas del curso-taller las dudas e inquietudes que les surgieron a partir de dicha plática. De manera que al llegar al lugar de nuestras reuniones les propuse esta idea a las profesoras asistentes. No hubo respuesta a mi solicitud hasta después de un silencio de varios minutos, cuando una profesora manifestó su aprobación y su acuerdo con la filosofía y los principios del enfoque centrado en la persona y al mismo tiempo expresó sus dudas con respecto a la aplicación práctica de esos principios en una escuela pública.

A partir de ese comentario se generó una discusión en la cual se puso en juego la factibilidad de algunos de los "metodos" (reuniones con la familia del niño, atención individualizada, no exámenes, etc) empleados en la educación centrada en el estudiante, y de los cuales les habló la educadora visitante.

Todas estuvieron de acuerdo en que en escuelas públicas era muy difícil llevar a cabo el enfoque, empezando porque te nían que seguir un plan trazado de antemano y porque no se les permitía experimentar. Culparon a la directora por su in-

he venido citando, es una de sus fundadoras.

transigencia y autoritarismo. Reflexionaron sobre el punto de brindar a los estudiantes libertad y llegaron a la conclusión de que "siempre es necesario cierto control sobre los niños, o de lo contrario serán ellos quienes nos controlaran".

Yo, como facilitadora del proceso grupal, evité dar mi punto de vista, en cambio les devolví mi captación de su complejidad y de la incongruencia entre sus sentimientos y opiniones (estaban "encantadas" con la idea de comprender y aceptar al niño tal cual, pero no se atrevían a darle libertad para ser él mismo). Varias veces me ví tentada a intervenir para tratar de "centrar" la discusión, pues por momentos se dispersaba, sin embargo me contuve y con sorpresa y alegría me di cuenta como, por sí solas, las participantes lograban clarificar sus ideas y externar percepciones más "razonadas" (ya no tan impulsivas) de la situación a discusión.

Concluyeron que para que en una escuela como la suya se pudieran implementar los principios del enfoque centrado en la persona era necesario un "cambio de mentalidad", "un cambio de ideas desde la dirección de la escuela", pues ese es un aspecto muy importante que les impide desarrollarse y hacer innovaciones en beneficio de los niños y de ellas mismas.

Décima sesión.

(Correspondiente a la sesión 3 del programa de desarrollo personal)

Esta sesión se destinó a cubrir el objetivo 1.1 del pro-

FALTAN

PAGINAS

262

A

265

grama de desarrollo personal, el cual implicaba facilitar el desarrollo de la sensibilidad en los educadores.

Debido a que las participantes se encontraban ocupadas en la dirección, llegaron al aula media hora tarde. Sólo disponíamos de 15 minutos, por tal motivo opté por suprimir el ejercicio de las naranjas y apresurar un poco las demás actividades. A pesar de esto, el objetivo se abarcó favorablemente. Las educadoras se manifestaron bastante complacidas con la actividad. Una de ellas externó que había valido la pena asistir a pesar de todo. Agregó que como ya era muy tarde pensaban pedirme que se suspendiera la sesión, pero que finalmente decidieron presentarse pues les apenaba dejarme esperando.

En general, la sesión se desempeñó en un clima agradable. Las educadoras participaron emotivamente en todas las actividades y demostraron su satisfacción con sus comentarios al final de la sesión. Agradecieron a sus compañeras y me agradecieron a mí por lo bien que se sintieron.

Onceava sesión.

(Correspondiente a la sesión 4 del programa de desarrollo personal)

Para esta sesión se siguió el procedimiento descrito originalmente. En primer lugar, se relajó a los participantes; en seguida se les pidió que se separaran en parejas y se sentaran frente a frente para responder una serie de preguntas relacionadas con su compañera.

Las respuestas de todas las participantes fueron muy sinceras y emotivas. Mediante ellas se demostraron el afecto, interés y respeto que se tienen entre sí. A la hora de los comentarios, coincidieron en considerar al ejercicio como "halagador y estimulante"; sin embargo, aclararon que los resultados hubieran sido totalmente diferentes si se hubiera invitado a participar a otras personas con las que no conviven o que no asisten a las sesiones, ya que no han vivido el proceso de cambio que ellas están experimentando.

A partir de estos comentarios empezamos a hablar del cambio que había sufrido su manera de relacionarse y de expresarse. Manifestaron que el taller les dio la oportunidad de llevar su relación a aspectos más profundos, y de aprender a comunicarse en niveles más allá de lo superficial. También llegaron a la conclusión de que cuando eran más participantes, la relación se caracterizaba por ser más superficial e hipócrita ya que había diferencias entre ellas que no se ventilaban.

Cuando comentábamos este punto preguntaron si para mí era realmente provechoso lo que hacíamos. Pensaban que quizá sería más interesante si hubiera disgustos o relaciones negativas entre ellas, sobre las cuales yo pudiera trabajar. Le expliqué que no era, precisamente, arreglar problemas lo que me interesaba, sino el proceso de cambio que se estaba generando en ellas, en todo su comportamiento, desde que asistían al taller. Analizamos cómo su manera de ser y de pensar

en la actualidad formaba parte de una secuencia de crecimiento que se venía dando desde que empezamos el taller y que se manifestaba en el desarrollo gradual de su sensibilidad, en el mejoramiento de sus relaciones interpersonales y en su manera de expresar sus pensamientos y sentimientos.

También se habló de las compañeras educadoras que dejaron de asistir al taller. Nos cuestionábamos el por qué de su actitud. A una se le ocurrió que tenía que ver con las diferencias personales entre ellas. Explicó que había cierto recelo y, por ello, bastantes reservas para confiar en las demás y establecer una buena relación. Otra consideró que también había muchos temores a verse obligadas a decir cosas que podrían perjudicarlas después, sobre todo porque estaban divididas en dos bandos; las que estaban con la directora y las que estaban en contra de la directora.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que para poder cambiar el sistema de trabajo en la escuela, era necesario primero cambiar la actitud de la directora, porque más que impulsarlas, lo que ella hace es limitar su progreso.

Doceava sesión.

(Correspondiente al objetivo 2.2)

Como resultado de la evaluación realizada en la 8a. sesión, consideré conveniente variar la organización de las sesiones subsiguientes, tratando de reducir al mínimo la actividad de leer por parte de las participantes y procurando que

fueran más vivenciales las sesiones destinadas al aspecto conceptual, para de esta manera hacer más significativo su aprendizaje. Por este motivo reduje los temas programados para satisfacer el objetivo 2.2, quedando únicamente los tres primeros integrados en uno sólo ("El aprendizaje significativo en la educación centrada en la persona"), y reorganicé las actividades de la siguiente manera:

1. Se realizará un ejercicio llamado "El viaje imaginario". Para ello, se relajará a los participantes y sólo después de que estén completamente relajados se les darán las siguientes instrucciones:
 - a) "Cierre los ojos y mire retrospectivamente a los años en que asistía a la escuela primaria. Recuerde algún momento concreto de aquel año y deje a su pensamiento descansar allí un rato.
 - b) ¿Recuerda algo de su antigua clase? ¿Se acuerda de los otros niños? ¿Se acuerda dónde se sentaba el más agresivo y fanfarrón? ¿O el de los dientes sucios? ¿O la niña de la nariz respingona? ¿O aquella que se chupaba el dedo? ¿O quien traía a la clase los dibujos maliciosos? ¿Qué sentía usted hacia él? ¿Quiénes eran sus mejores amigos? ¿Y sus enemigos? ¿Quién era el profesor (a)? ¿Cómo era? ¿Se acuerda de las lecciones? ¿Cómo era la escuela? Piense en el recuerdo que tiene de ella tal y como usted la experimentó."

Después de unos minutos de silencio, se comentará el ejercicio y se pedirá a las participantes que hablen de sus recuerdos.

2. Se realizará un ejercicio de juego de roles en el que se representará una situación educativa. Para ello se pedirá la participación de dos voluntarias, cada una de ellas tomará de una bolsa un papellito en el que se

les indicará en qué consistirá su actuación; tendrán 5 minutos para prepararse. Mientras tanto, se explicará al resto del grupo que nos corresponde actuar como estudiantes de primaria y que debemos comportarnos como niños de esa edad.

Primero se presentará la educadora que hará el papel de maestra tradicional. Después le tocará el turno a la que representará a una educadora centrada en el estudiante. Posteriormente a las representaciones se iniciará una discusión para comentar nuestras experiencias y sensaciones con cada una de las situaciones educativas vividas, como estudiantes y como educadoras.

3. Finalmente, se introducirá al tema del aprendizaje significativo en la educación centrada en la persona y se dará lectura en forma grupal al capítulo 4 del libro de Moreno,¹⁷⁸ llamado La educación centrada en la persona. Después de lo cual se organizará una ronda para comentar la lectura y trabajar en relación con las dudas generadas.

Durante esta 12a. sesión se abarcó únicamente la primera actividad, las demás se desarrollaron en sesiones posteriores.

En general, considero que la variación planeada fue provechosa para todas, tanto para las participantes como para mí, porque pude apreciar cambios muy significativos en las actitudes de las educadoras participantes. El ejercicio les generó muchos recuerdos que compartieron entre sí y conmigo. Para todas fue muy emotivo recordar aspectos de sus vivencias durante su época como estudiantes de primaria. Para algunas fue agradable, para otras doloroso, pero todas pudieron percatarse por sí mismas de la importancia fundamental que juegan las

actitudes y los afectos en el aprendizaje escolar.

Me agradó profundamente ver como las mismas educadoras facilitaban la expresión de sus compañeras. Clarificaban y reflejaban los pensamientos y sentimientos de las demás y de esa manera clarificaban los suyos propios.

Yo sólo facilité las condiciones para que en un clima de respeto y aceptación se desarrollara una discusión amena y enriquecedora. Incluso, no di conclusiones, únicamente formulé el objetivo del ejercicio, que fue facilitarles una mayor comprensión personal de la importancia de los sentimientos y las actitudes en el aula de clase. Por sí mismas sacaron sus conclusiones. Se dieron cuenta de que un aprendizaje que perdura para toda la vida es aquel que tiene que ver con nuestros aspectos emocionales y afectivos, pues los aspectos intelectuales, es decir, el contenido de las asignaturas, se olvida fácilmente cuando no es importante o significativo para el que aprende.

Comprendieron también que "lo que los estudiantes recuerdan de sus profesores no es lo que éstos les enseñan, sino la manera como los tratan", las actitudes que tienen para con ellos "sean buenas o malas".

Décimo tercer sesión.

(Correspondiente al objetivo 2.2)

En esta sesión se desarrolló la segunda de las actividades descritas en la sesión anterior.

Además de las educadoras que acuden regularmente, asistieron como observadores cuatro compañeros estudiantes de psicología interesados en el trabajo con profesores.

En un principio, cuando se les pidió a las educadoras su participación para colaborar como voluntarias en el ejercicio de juego de roles, ninguna de ellas se ofreció para participar hasta después de un momento en que unas a otras empezaron a proponerse. Finalmente, a una le tocó representar el papel de maestra tradicional y a otra el de educadora centrada en el estudiante. Los compañeros observadores, las educadoras restantes y yo representamos el papel de estudiantes de primaria.

Después de que ambas educadoras dieron su clase, se abrió un espacio para comentarios. La discusión que se generó sirvió para sintetizar los aprendizajes que hasta ese momento se habían llevado a cabo en el grupo; se retomaron algunas características del aprendizaje para ser significativo; se habló de la importancia de los sentimientos y de los afectos, de la actitud abierta y comprensiva del profesor; se revisaron las ventajas y las desventajas de cada situación educativa, con la consiguiente superioridad del enfoque centrado en la persona; se criticó al enfoque tradicional y estuvo muy presente el problema de la autoridad y del control contra el de la libertad. Las educadoras, aun cuando apoyan el enfoque, parecen demasiado preocupadas por perder su autoridad y el control que de alguna manera tienen sobre los estudiantes.

Décimo cuarta sesión.

(Correspondiente al objetivo 2.2)

En esta ocasión les planteé a las educadoras mi deseo de suspender las sesiones de crecimiento personal, tal como las veníamos desempeñando, para ocupar el tiempo en desarrollar las habilidades y destrezas indispensables para la facilitación del aprendizaje, actividad ésta que corresponde al objetivo 2.3. Lo puse a su consideración explicándoles que nos es tabamos alargando demasiado y que ellas podían llegar a exasperarse al no verle fin a nuestro taller. Además de que yo con sideraba que se había llegado ya a un grado de desarrollo personal tal que podíamos prescindir de esas sesiones.

Las profesoras estuvieron de acuerdo con mi propuesta pues les pareció interesante empezar a concretizar lo que hasta el momento habíamos revisado. Sin embargo, aclararon que las sesiones de desarrollo humano no les habían cansado ni les llegarían a cansar, sino al contrario, les ayudaban a descansar, las tranquilizaban y las hacían sentir bien. Llegamos al acuerdo de que de vez en cuando incluiríamos una sesión de ese tipo y que ellas pedirían que la realizáramos en el momento en que juzgaran que la necesitaran.

Posteriormente, les propuse aclarar algunas sesiones que habían quedado pendientes en las sesiones anteriores. Les lis té varias para que ellas decidieran por donde empezar; sugiríe ron que empezáramos por la primera que tenía en la lista. Así que empezamos por aclarar algunos aspectos relacionados con

el aprendizaje significativo y su facilitación. Les pedí que retomáramos una lectura que les había dado la última sesión y comprobé que sólo dos de ellas la habían realizado y que, además, ya no recordaban su contenido. Por este motivo les expliqué, involucrando su participación, qué se entendía por aprendizaje significativo, cómo se puede facilitar ese tipo de aprendizaje y cuáles son las actitudes que debe poseer un facilitador del aprendizaje.

Finalmente, para aclarar las ideas vertidas, leímos en el grupo el capítulo 4 del libro de Moreno.

Décimo quinta sesión.

(Correspondiente al objetivo 2.2)

Esta sesión se ocupó para concluir la revisión, iniciada la sesión pasada, de los temas que habían quedado pendientes y así poder pasar al siguiente objetivo.

Se habló de los límites en el enfoque centrado en la persona y del problema libertad-autoridad, que tanto preocupaba a las participantes. Esto les permitió reflexionar sobre su propia situación como educadoras. Algunas se dieron cuenta de que se preocupaban demasiado por marcar límites dentro de su salón de clase, pero que era realmente poca la libertad que permitían a los estudiantes; principalmente porque de parte de la dirección se les exigía disciplina, pero también porque era poca su confianza en la capacidad de los niños para responsabilizarse por sus propias acciones.

Una de las educadoras habló de su preocupación por crear en su grupo un ambiente de confianza y narró algunas de las formas mediante las cuales intenta dar libertad a los estudiantes. Sus compañeras aclararon que ella es una de las personas que generalmente se preocupa por dar esa libertad.

Finalmente, les di a las educadoras una lectura sobre el facilitador del aprendizaje (ver anexos), que revisaríamos la siguiente sesión.

Décimo sexta sesión.

(Correspondiente al tema 3 del objetivo 2.3)

A partir de esta sesión dimos inicio a las actividades para trabajar en cumplimiento del objetivo 2.3. El procedimiento planeado originalmente sufrió modificaciones.

Empezamos por retomar la lectura que les di la sesión anterior. Las educadoras comentaron lo que entendieron y eso dio pie para que empezáramos a hablar de la medida en que ellas consideraban que el taller les había ayudado a desarrollar las habilidades y actitudes que, según la lectura, son propias del facilitador del aprendizaje.

La primera en tomar la palabra fue Violeta^f, quien consideró poseer la mayor parte de las características del facilitador. Ella manifestó que el taller le ha ayudado, sobre todo, a desarrollar su capacidad empática, a tratar de aceptar a los niños independientemente de como son, a tratar de ser más humilde y humana con ellos, a tratar de comprenderlos, de ser

£.- Una de las asistentes más constantes en ambas fases.

amigable y a dejar a un lado las etiquetaciones. Además de que ha permitido que en su salón de clase se relaje más la disciplina.

Habló de algunas experiencias con niños de su grupo y, efectivamente, parece que se preocupa por ponerse en el lugar de ellos, por comprenderlos y por demostrarles interés y respeto.

£
Araceli habló también de algunas experiencias con estudiantes de su grupo, de la manera en que ella comúnmente actúa y de cómo el taller le ha ayudado a modificar algunos aspectos de su comportamiento. Por ejemplo, a pensar antes de decir o hacer algo que puede hacer sentir mal a los niños, a tratar de comprenderlos para no juzgarlos, a saber diferenciar sus propios estados de ánimo para no culpar a los niños por su causa y, en general, a tratar de ser más amigable y consecuente con ellos.

£
Chayo, por su parte, comentó que el taller la ha ayudado porque ahora trata de identificarse con los estudiantes, de escucharlos y de comprenderlos. Además, sabe pedirles disculpas cuando cree que ha cometido un error o una injusticia.

Todas consideraron que el taller les ha ayudado a cambiar y que los estudiantes de su grupo han percibido ese cambio porque ellos, a su vez, han cambiado. Sin embargo, están convencidas de que es muy poco lo que pueden hacer por los niños puesto que es muy corto el tiempo que pasan en contacto con ellos. Además de que los padres, en la mayoría de las ocasiones.

£.- De las educadoras más asiduas en ambas fases.

nes, no colaboran y sólo "echan a perder" lo que ellas consiguen en la escuela.

Una vez concluida esta discusión, retomé nuevamente la lectura "El facilitador del aprendizaje" para introducir al ejercicio "¿Sabemos escuchar?". Este ejercicio estaba programado para la sesión dos de este objetivo, sin embargo consideré conveniente introducirlo aquí dado el giro que tomó la discusión. Me pareció que ayudaría a las participantes a evaluar verdaderamente el cambio experimentado en ellas durante el transcurso del curso-taller.

Les propuse a las educadoras la idea y la aceptaron. Cuando terminaron de realizar el ejercicio, comentamos sus resultados. De un total de 100 puntos que era posible obtener, Gloria se calificó con 75 mientras que Violeta le asignó un puntaje de 67; Chayo se evaluó con 83 y Araceli la calificó con 80; Violeta se asignó 70 puntos en tanto que Gloria le otorgó 68; Araceli se calificó con 67 y Chayo le asignó 80 puntos. Según estos datos, tres de las participantes se otorgaron un puntaje mayor al que sus compañeras les asignaron, y sólo una se otorgó un puntaje menor. En términos de lo que evalúa el ejercicio, podría decirse que la mayoría de las participantes cree ser mejor escucha de lo que en realidad es. No obstante, las profesoras no denotaron estar muy conscientes de ello, ya que estaban más preocupadas por lo que ocurría afuera: los niños estaban formados para entrar del recreo pero eran regañados por la directora. Ante este hecho, empeza-

ron a comentar en relación con la actitud intransigente de la directora y a mostrarse muy ansiosas por salir, de modo que reconocí su ansiedad y les sugerí que continuaríamos la siguiente sesión. Se mostraron agradecidas por mi actitud y se marcharon de prisa.

Más tarde pasé a su salón para entregarles una pequeña lectura que debían realizar para la siguiente sesión ("Capacidad de escucha", V. anexo).

Décimo séptima sesión.

(Correspondiente al tema 3 del objetivo 2.3)

A esta sesión acudieron sólo tres educadoras. Violeta avisó que tenía cita con el médico y Rosalva no se presentó en la escuela (estaba enferma).

Después de discutir la lectura dada la sesión anterior, comentábamos acerca de las características de la escucha activa que se manejan en el ejercicio "¿Sabemos escuchar?". Las participantes planteaban que algunos de los ítems manejados no podían cumplirse cabalmente. Pues, por ejemplo, ellas no podían evitar ser selectivas al escuchar y se daban cuenta de que casi en forma inconsciente desacreditaban o no prestaban atención a las personas que les resultaban molestas, e, incluso, no tenían intención alguna de hacerlo.

Gloria comentaba que su manera de escuchar se veía sumamente influida por su estado de ánimo, ya que estando molesta o preocupada le resultaba muy difícil concentrarse en los men

sajes de los otros. Con ese comentario trató de disculparse por la observación que le hice acerca de algunos ítems en los que se calificó de forma incorrecta. Le dije algo con objeto de reflejar lo que estaba manifestando en ese momento y ello dio pie para que empezara a hablar de algunos conflictos que tenía con la directora. Aparentemente estaba tranquila, aunque parecía muy molesta y resentida con ella. Permití que se expresara, escuchándola con atención y manifestándole mi comprensión de lo que comunicaba, sin embargo, se estaba extendiendo demasiado y contábamos ya con poco tiempo, además, me pareció bastante personal lo que estaba expresando, de manera que reconocí sus sentimientos de molestia por lo ocurrido y le comenté que si deseaba podríamos hablar de ello después. No puedo dejar de reconocer que esta actitud de mi parte está muy alejada de los principios básicos del enfoque centrado en la persona pues le otorgé mayor importancia al tema que estábamos revisando que a los sentimientos que la profesora estaba manifestando. Sin embargo, las emociones contenidas eran algo que no podía reprimirse y que finalmente se impusieron. Gloria se soltó llorando. Las compañeras restantes comentaron que ya no podía esperar más puesto que había tolerado demasiado.

Gloria lloraba de una manera muy profunda, desgarradora; como si tratara de contenerse pero fuera más grande lo que la impulsaba a hacerlo. Me acerqué a ella y después de un momento le comenté que debía ser muy doloroso lo que estaba sin-

tiendo y le pregunté si le gustaría decir algo. Permaneció un momento más en silencio, tratando de contener su llanto, y después comenzó a hablar; enumeró una serie de conflictos que había tenido con la directora, lo que había sentido y también lo que había ocultado por no parecer débil. Sus compañeras la apoyaron comentando aspectos de los que ellas se habían percatado. Consideraron que entre la maestra Gloria y la directora había una "lucha abierta" y que ya era intolerable la tensión. Se extendieron bastante hablando del distanciamiento entre compañeras que había generado la actitud de la directora, del "servilismo" que imperaba en algunas, de la hipocresía de otras y de muchas cosas más.

Yo las escuchaba y de vez en cuando emitía algún comentario para manifestarles mi entendimiento. Ellas hablaban y hablaban; todas tenían cosas que decir, tantas que no les importó que la hora destinada a nuestro taller hubiera terminado.

La primera en irse fue Rosario, después Araceli. Gloria se quedó casi una hora más y en varias ocasiones le brotó el llanto. Habló de lo que pensaba hacer y, cuando estaba más tranquila, me pidió que la ayudara diciéndole que podía hacer.

Situaciones como ésta hablan de lo importante que es para las educadoras, como para cualquier persona, contar con un espacio en el cual puedan hablar de ellas mismas y de lo que les preocupa. En esos momentos, es más provechoso y enriquece dor dejar fluir los sentimientos que anteponer cualquier actividad.

Décimo octava sesión.

(Correspondiente al tema 3 del objetivo 2.3)

Para esta sesión tenía planeado, en primer lugar, hacer una síntesis de lo que hasta el momento habíamos revisado con respecto a la escucha activa para, posteriormente, desarrollar el ejercicio "verificación", que se describe para la sesión 2 de este objetivo y que permite practicar las habilidades de parafraseo y reflejo.

A pesar de que la sesión empezó mucho más tarde que de costumbre, debido a que las participantes tardaron en llegar porque estaban trabajando en los regalos para el 10 de mayo, y de que, por ello, nos vimos bastante apresuradas, dichas actividades se desarrollaron sin contratiempos.

Antes de empezar el ejercicio expliqué a las participantes su objetivo y en conjunto definimos los conceptos de "parafraseo" y "reflejo", enmarcándolos como habilidades de reacción característicos del facilitador del aprendizaje.

Durante el ejercicio, ni Araceli ni Rosario tuvieron problemas con la actividad de parafraseo. En cambio, Gloria probó en varias ocasiones, puesto que en la primera definitivamente no captó el mensaje; la educadora que fungió como emisora le hizo saber que no la había comprendido. En dos ocasiones posteriores demostró que había captado y comprendido el mensaje escuchado, pero además agregaba algún comentario de su parte con el que parecía evaluar lo que su compañera decía. Se lo hicimos saber, volvió a intentarlo y, nuevamente, repitió ese

patrón de comunicación que es tan característico de ella. Después de varios intentos y de otros tantos ejemplos que sus compañeras realizaron pudo repetir el ejercicio según las instrucciones dadas.

Décimo novena sesión.

(Correspondiente al objetivo 2.3)

En la sesión de hoy se practicaron los ejercicios de comprensión descritos originalmente para la sesión 3 de este objetivo y se continuó trabajando con la capacidad de escucha activa y de parafraseo.

La actividad no presentó problema para ninguna de las participantes, aunque en un principio a Gloria se le dificultó realizarla.

Durante la discusión salieron a colación puntos muy interesantes. Por ejemplo, fueron sumamente significativos los comentarios de algunas educadoras en relación con experiencias personales en las cuales pudieron aplicar lo aprendido en el taller.

Comentábamos acerca de la comunicación. Les pregunté si deseaban hacer algún comentario. Chayo pidió la palabra para hablar de una experiencia que tuvo con su esposo. Según comentó, tuvieron problemas y se disgustaron. Ella, de momento, no supo como reaccionar y prefirió guardar silencio; pero al otro día amaneció con una fuerte necesidad de expresar lo que sentía. Se le ocurrió escribirle lo que pensaba y lo que sen-

tía en una hoja que después le dio. Comenta que esa acción le ayudó mucho ya que su esposo tomó en cuenta lo que ella le escribió y modificó su comportamiento. Al final, aclaró que cuando hizo esto se acordó de mí y de lo que revisamos en nuestras sesiones.

Araceli también platicó una experiencia más o menos similar que ocurrió con su esposo y comentó que las sesiones le habían ayudado a modificar su manera de responder ante situaciones de ese tipo.

Situaciones como éstas me hacen pensar que el taller está promoviendo, realmente, el cambio en las educadoras participantes. Están aprendiendo y poniendo en práctica nuevas formas de relacionarse con los demás: con su familia, con sus compañeros, con su grupo. Están esforzándose por modificar sus actitudes y lo están logrando.

Aún cuando creo que no todas avanzan al mismo ritmo, pues, por ejemplo, Gloria muestra mucha disposición, se interesa por el enfoque, pero no observa mucho cambio en sus actitudes, estoy convencida de que el programa avanza en la cumplimentación de sus objetivos.

Vigésima sesión.

(Correspondiente al tema 4 del objetivo 2.3)

Esta sesión estuvo a punto de suspenderse por falta de quorum. A las 10:30 hrs. sólo Gloria había llegado, pero estaba preocupada porque tenía cosas que hacer por encargo de la

dirección. Planeábamos qué hacer, cuando nos dimos cuenta de que faltaba muy poco tiempo para que se terminara el tiempo destinado a nuestra sesión, de manera que acordamos no tener reunión. Sin embargo, un momento después llegaron Chayo y Araceli; llamamos a Gloria, que ya se había retirado, y desarrollamos apresuradamente la sesión.

Se revisó lo que se tenía planeado revisar; es decir, hablamos de las actividades de interacción y realizamos el ejercicio programado (V. sesión 4, objetivo 2.3); después del cual se inició una interesante discusión en relación con la importancia de establecer contacto con los niños a su mismo nivel.

Antes de empezar a revisar las habilidades de interacción, tratamos de resumir lo que habíamos visto con respecto a las habilidades de reacción. Las educadoras se mostraron bastante participativas y recordaron muy bien los temas revisados. Esto indica que fue mejor el aprendizaje de conceptos ahora que tuvieron oportunidad de hacerlo más vivencial.

Los comentarios y reflexiones generados con motivo del ejercicio fueron muy interesantes y demostrativos del involucramiento de las participantes con el enfoque manejado en el taller.

Algunas de ellas, principalmente Chayo y Araceli, confesaron haber empezado a adaptar en su salón de clase algunos métodos que les permiten estar más cerca de los estudiantes, poniéndose a su nivel, y que les han permitido darse cuenta

de que los niños se sienten y se comportan mejor.

Incluso, según manifestó Araceli, ahora comprende que cuando se intenta entender a los niños y ponerse a su nivel, la percepción que se tiene de ellos cambia. Para apoyar su comentario habló de una experiencia en la cual pudo descubrir que un niño que académicamente no sabía hacer nada, era muy hábil para actividades de tipo manual. Después de que ella trató de interesarse por la actividad que desarrollaba el niño, pudo percatarse de que **por primera vez** Cristian estaba con ella y ella con él, y de que **por primera vez** entendía a su alumno.

Este tipo de comentarios son bastante significativos porque hablan del crecimiento personal y del cambio actitudinal observado en las participantes.

Vigésimo primer sesión.

(Correspondiente al tema 5 del objetivo 2.3)

Esta sesión estuvo a punto de no realizarse debido a que estábamos en los últimos días del ciclo escolar y había autoridades de otras instituciones en la escuela, que acudieron a presenciar una exposición.

Después de algunos contratiempos, empezamos la reunión con sólo dos asistentes: Chayo y Araceli. Aún así, fue una sesión muy agradable. Se revisó el tema "retroalimentación", y a pesar de ser un tema teórico se llevó a cabo en forma bastante amena. Las asistentes participaron exponiendo sus pun-

tos de vista y dando ejemplos al respecto.

Para empezar les pregunté qué entendían por la palabra "retroalimentación". Ambas entendieron el término como un "volver a explicar algo que ya se había dicho para asegurarse de que quedó claro". Les expliqué entonces el significado que le íbamos a dar en la sesión a ese término. Después hablamos de las características de una retroalimentación para que fuera positiva y para que fuera negativa.

Ellas aportaron mucho al respecto. También propusieron ejemplos relacionados más que con la situación educativa, con su vida personal y familiar. En particular, Araceli estuvo hablando mucho de su experiencia con sus hermanos pequeños, con su mamá y con algunos de los estudiantes de su grupo. Reconoció que a ella le serviría mucho eso que estábamos viendo porque la mayoría de sus retroalimentaciones eran dadas en forma negativa. Aceptó que tendría que cambiar muchas cosas. Estuvo dando ejemplos de lo que ella hacía y se dio cuenta de que esa no era la manera más adecuada. Consideró que para que sus retroalimentaciones fueran positivas y favorecedoras del cambio y crecimiento tendría que tratar de comprender a los demás y de considerar las características que estábamos revisando.

Aquí se observa en Araceli un aprendizaje muy significativo, se cuestionó algunos aspectos de su comportamiento y aprendió nuevas formas de actuar.

Chayo, por su parte, comentó que era "bueno" tomar en

cuenta "eso" porque era muy importante y en ocasiones se descuidaba. Citó también algunas experiencias con los estudiantes de su grupo.

Al terminar esta sesión, acordamos que suspenderíamos la última, dado que sería imposible volver a reunirnos por la carga de actividades que las participantes tenían. Quedamos en que sólo nos veríamos para realizar la evaluación del taller.

OBSERVACIONES DE LAS PARTICIPANTES EN SU SALÓN DE CLASES.

Como una medida para evaluar la efectividad del programa en la satisfacción de sus objetivos, me propuse realizar observaciones de las educadoras participantes en su salón de clases. Hice una visita de una hora al salón de cada una de ellas mientras corría la segunda fase del programa. A continuación presento las observaciones realizadas:

- Observaciones en el salón de Rosalía. (2º grado)

Situación.

- Después del recreo.
- La educadora está al frente, anotando en el pizarrón las sugerencias que hacen los niños.
- Se trata de proponer castigos para dos niños que están al frente y que "se portaron mal" pues "no obedecieron" las indicaciones de la educadora y además molestaron a sus compañeros.

Rosalía les pide su participación y toma en cuenta las opiniones de todos. Si alguna opción no se anota, les explica por qué es así (p. e. "esa ya está", "es igual a esta", etc.) Después de que todos dieron sus opiniones y de que están anotadas en el pizarrón, todos votan para decidir cuál se queda.

Después de que se han decidido por un castigo, la educadora les hace ver que el castigo que acaban de elegir fue propuesto por todos y que no sólo es para los niños castigados, sino para todos los que hagan lo mismo. Les dice que como todos lo eligieron también todos deben responsabilizarse por

cumplirlo.

Los niños están demasiado inquietos: gritan, van de un lado a otro, se golpean, chocan unos contra otros...

Rosalía utiliza una técnica para atraer su atención que consiste en decirles: "Los niños y las niñas que me estén escuchando..."

- ponen sus manos en la cabeza"
- se tocan las orejas"
- sacan su cuaderno de raya" ...

De esta manera los niños se tranquilizan pero sólo momentáneamente.

En general, me parece que Rosalía es justa con los niños y que los toma en cuenta como personas que tienen capacidad de decisión y que pueden ser responsables. Sin embargo, a veces descuida a algunos de ellos.

- Observaciones en el salón de Araceli. (1er. grado)

Cuando llegué al salón, los niños trabajaban por su cuenta, en forma individual, algunos coloreaban, otros recortaban y algunos más pegaban figuras con resistol. Mientras tanto, la educadora les tomaba lectura llamando al escritorio a uno por uno.

Los niños tenían libertad para platicar con el compañero de al lado o para ir de un lugar a otro, pero recibían llamadas de atención cuando molestaban a los demás o interrumpían su trabajo.

Algo muy característico de esta profesora es que en los

momentos en que parecía molesta y alterada por el desorden que imperaba en el salón, alzaba la voz para regañar a los niños pero le daba a su expresión un tono ambiguo, como para parecer menos severa o como si se tratara de un juego.

Creo que esta actitud es indicadora de un conflicto entre lo que había sido y hecho hasta entonces y lo que estaba aprendiendo a ser y a hacer como consecuencia de asistir al taller. Me pareció que se percataba de que su actitud no era la más conveniente, por eso trataba de suavizarla, pero que tampoco sabía de qué manera reaccionar. Por otro lado, me pareció que trataba de ser consecuente y amigable con los niños.

- Observaciones en el salón de Gloria. (4º grado)

Desde que entre a este salón pude percibir una atmósfera tensa. Los niños estaban levemente inquietos pero guardaron silencio después de un momento en que la educadora les estuvo llamando la atención.

Me parece que Gloria es demasiado autoritaria con los aducandos, constantemente los regaña, les grita y los amenaza con sacarlos del salón.

Algunos de sus comentarios son, por demás, descriptivos de esto que afirmo:

- "Mira Azucena: salte por favor, hablas demasiado fuerte"
- "... con permiso de quién te levantaste"
- "ustedes me dicen cuando empiezo" (con un tono de voz muy severo)
- "¡A ver, pónganme atención!"

En el tiempo que permanecí en el salón de Gloria, casi en ningún momento dejó ésta de llamar la atención a los niños. Les pedía que se sentaran, que guardaran silencio, que prestaran atención, etc. Incluso, algunos de sus comentarios podían percibirse como hirientes y minimizantes. Aunque reforzaba a algunos niños, a otros los descalificaba. Creo que tiene sus favoritos.

Algunos comentarios ilustrativos:

- "Muy bien Alejandra"
- "Cristian no me está poniendo atención"

Cuando se dedicó a dar su clase, invitaba a participar a los niños, pero no todos lo hacían. Algunos ni siquiera estaban atentos a lo que decía; por el contrario, parecían distraídos pensando y haciendo otras cosas. Los niños en esta situación fueron siempre los últimos de las filas y los que menos atención recibían por parte de la educadora.

Cuando terminó de dar la clase les dejó un ejercicio, pero constantemente les preguntaba si habían terminado y les indicaba que se dieran prisa.

Estas actitudes describen a Gloria como una maestra muy al estilo tradicional. Me parece que es bastante autoritaria e incluso amenazante. Quizá esto se deba a que es una persona de edad; de las educadoras participantes, la mayor. Y puede ser que tenga muy arraigados los antiguos métodos "educativos", a pesar de su interés en el enfoque centrado en la persona.

Tengo motivos para creer esto, ya que fue la única que

me pidió que le diera mi opinión sobre lo que observé en su salón. En realidad, se mostró bastante interesada a ese respecto. Por eso aprovechamos el tiempo de una sesión que fue suspendida para platicar. Ella trató de hacerme creer que su comportamiento, la ocasión en que la observé en su salón, fue provocado por mi presencia. Manifestó que se sentía nerviosa y que, además, no se sentía muy bien pues en la mañana tuvo problemas con la directora. Afirmó que comúnmente no es así y que, en cambio, trata de darles libertad a los estudiantes, de ayudarlos y de ser cariñosa con ellos. No obstante, su manera de expresarse y de comportarse indican lo contrario.

- Observaciones en el salón de Chayo. (6º grado)

Quando llegué a su salón, Chayo estaba sentada en una banca igual que los educandos. Estaban realizando una actividad, pero como llegué yo decidieron modificarla.

En el grupo hay mucha actividad, los niños tienen libertad de hacer comentarios, de levantarse de su lugar y de trabajar con sus compañeros sin recibir llamadas de atención.

Chayo inicia la clase haciendo preguntas y permitiendo que participen todos los niños. Otorga la misma atención a todos; quienes piden la palabra tienen igual oportunidad de hablar.

Después Chayo les dice a los chicos que me platicuen cómo van a calificar la unidad.

Me comentan que no van a tener examen final pues la uni-

dad, en todas las materias, se va a calificar con fichas que ellos van a entregar del material que revisen a lo largo del mes. Detrás de las fichas de resumen anotarán cinco preguntas respectivas y las entregarán en un fichero.

Este método es muy adecuado para promover la libertad y el deseo de investigación. ¡Muy dentro del enfoque centrado en el estudiante;

Cuando da indicaciones para hacer alguna actividad, pregunta si está entendido. Atiende a todos los niños que plantean sus dudas, les pregunta sus preferencias y las toma en cuenta.

Ha desarrollado con su grupo una rutina de lectura en la que tienen oportunidad de leer todos, por turnos, uno detrás de otro según la distribución de las bancas. Uno empieza en el renglón siguiente de donde termina el otro y así sucesivamente.

Eligieron leer sobre el tema de "El desarrollo". Me sorprendió el respeto que muestran todos por sus compañeros. No se ridiculiza a quien se equivoca ni se apresura a quien lee demasiado lento. Todos tienen su turno y son respetados.

Mientras los chicos leen, la educadora se sienta entre ellos en alguna banca. Todos los niños están atentos para proseguir la lectura. Cuando después de un tiempo empiezan a bajar la voz o a oírse ruidos, la educadora dice "volumen" y se recupera la dinámica de trabajo.

En un momento de la clase surgió una broma y ella en for

ma conciliatoria preguntó: "¿estamos jugando?" "No, estamos trabajando, ¿verdad?, pues vamos a trabajar".

En general, en este grupo se percibe una atmósfera muy relajada. La educadora hace participar a todos e incluso los hace sentir responsables al pedirles, p. e. cuando alguien no entiende algo, que le expliquen. Además, cuando da alguna indicación se preocupa por explicar el por qué. Responde a las preguntas que se le hacen y, sobre todo, no exige rigidez en los niños.

Mientras todos trabajan, ella camina entre las filas observando su trabajo y preguntando si tienen dificultades o si necesitan algo. De esta manera todos los niños trabajan. También les da confianza para preguntar y plantear sus dudas, no los ridiculiza ni los hace sentir menos. Se muestra muy amigable con ellos y los niños pueden, si así lo desean, cambiar de lugar cuando están trabajando.

Creo que Chayo es la persona en quien más se observa el impacto que el taller ha tenido en las participantes.

A Violeta no tuve oportunidad de verla relacionándose con los estudiantes en su salón de clase debido a que dejó de asistir al taller a consecuencia de una enfermedad.

Lupita también dejó de asistir por cuestiones de salud.

ANALISIS DE RESULTADOS

En función de los resultados obtenidos a raíz de la puesta en práctica del programa de formación elaborado, puede decirse que el objetivo planteado se cumplió satisfactoriamente. Las opiniones escritas, los comentarios y las respuestas dadas a las Hojas de Desarrollo por los participantes, permite afirmar que, efectivamente, se promovió su crecimiento como personas capaces de expresar y aceptar incondicionalmente sus sentimientos, valores, actitudes y conductas, así como el desarrollo de las cualidades y características de la personalidad necesarias para facilitar el aprendizaje significativo de los educandos a su cargo.

Las opiniones escritas por ellos al finalizar la primera fase de formación y entregadas como una forma de autoevaluación y retroalimentación, son ampliamente ilustrativas del crecimiento generado en relación con sus actitudes hacia sí mismos y hacia los demás. Respecto a los cambios observados en su concepto de sí mismos, hay algunas opiniones muy significativas. Veámoslas:

- "En las pocas sesiones a las que asistí tuve la oportunidad de desahogarme y aprendí a estar tranquila,

£ Las hojas de desarrolla son una adaptación a una forma de evaluación del proceso de desarrollo de las actitudes individuales, presentada por Ana María González en su libro El niño y la educación. 179v. anexos.

en paz conmigo misma. Me ayudaron a terminar de aceptar mi realidad y a resolver las dudas que la angustia provocó en mí. Ahora que he crecido y aprendido un poco más sobre mí misma, pienso seguir adelante y no dejarme amedrentar por cualquier cosa, pues sé que tengo lo necesario para luchar y vencer. Creo que, aunque suene exagerado, en adelante serán pocos los obstáculos que tome en cuenta para realizar lo que deseo. voy a procurar preocuparme más por lo mío en lugar de dejarme aplastar por cualquier cosa."

Esta educadora fue de las que menos asistencias tuvo y, sin embargo, se presentó a una sesión especialmente significativa para ella, ya que aprovechó la oportunidad para exteriorizar un conflicto personal que desde tiempo atrás le venía preocupando. Allí obtuvo la ayuda deseada y a partir de ese momento su asistencia fue constante.

En su comentario es bastante notable el impacto provocado en ella y el grado de reflexión sobre sí misma alcanzado en tan poco tiempo. No se puede más que afirmar que hubo algo de terapéutico en las sesiones, lo cual tiene mucho que ver con la cualidad de la relación que logró establecerse.

Otra participante escribió lo siguiente:

- "Como resultado de haber asistido a este taller, a cada instante, a cada minuto, a cada hora, trataré de hacer de mi persona algo más humano de lo que anteriormente fui y trataré de conocerme más a profundidad. Trataré asimismo de ponerme al nivel de cada una de las perso-

nas con las que convivo para ser mejor con ellas cada día."

La persona que manifestó esta opinión, durante las primeras sesiones se mostró a la defensiva, como que evitaba involucrarse. Además de que se distraía con facilidad y platicaba con sus compañeras en los momentos de trabajo. Más tarde, se caracterizó como una de las educadoras más activas y participantes. Su comentario habla de un deseo de cambiar y de ser mejor cada día, lo cual es ya, en sí, indicativo de un cambio interior.

En relación con el cambio de actitud hacia los demás, los comentarios vertidos son, por demás, elocuentes. véamos algunos de ellos:

- "Aprendí sobre todo, a no olvidar que mis alumnos son personas y merecen ser atendidos y escuchados con respeto."
- "Voy a tratar de platicar más con mis alumnos para que aprendan a estimarse, a valorarse más y a obtener seguridad en sí mismos. Trataré también de comprenderlos y de establecer con ellos una mejor relación, en donde más que maestro y alumnos, seamos amigos."
- "Tomaré en cuenta lo aprendido para no catalogar a una persona sin conocerla. Daré más confianza a mis alumnos y me preocuparé por conocerlos."
- "Seguiré aprendiendo a escuchar, más que a hablar. Tomaré muy en cuenta que las apariencias engañan y que en cada persona siempre hay algo que aprender. Trataré de crecer un poco más, siempre en beneficio personal, de mi familia y de mi profesión."

- "Trataré de comprender aún más a mis alumnos, a sus padres y a mis compañeros desde el punto de vista humano."
- "Voy a procurar entender un poco más la situación de la gente que me rodea para intensificar positivamente mis relaciones. Procuraré superarme como madre, maestra, esposa y ser humano en general, reconociendo y aceptando mis errores."

En todos los comentarios presentados, es patente la convicción de los participantes de haber crecido y aprendido más de sí mismos, así como su deseo de seguir creciendo y superándose como personas, primero en beneficio propio y después como una forma de ayudar a los demás. Por este motivo, me atrevo a afirmar que han alcanzado un alto grado de sensibilización y que están en camino de llegar a ser **personas plenas**, con el sentido que Rogers atribuye a este término.

Probablemente, muchos pondrán en duda la "objetividad" de estos datos dado su carácter de "autoinformes" y quizá cuestionarán su importancia; sin embargo, como dijera Rogers,¹⁸⁰ "podría haber sido útil saber cuál era el ánimo de los profesores, si creció o se redujo, o qué cierto porcentaje de maestros probaron nuevos métodos en sus clases. Pero esto no basta. ¿Cómo podemos medir el hecho de que ahora el maestro habla a los estudiantes como persona o se relaciona con los demás como persona?".

¿Cómo poder medir el grado de autoconocimiento y autocom prensión alcanzado por los participantes; su creciente preocu

pación por las personas que los rodean, por mejorar sus relaciones interpersonales, por seguir creciendo y realizándose como seres humanos?.

Aparte de los estudios longitudinales que, en ocasiones, por falta de tiempo no es posible hacer, obviamente que la mejor manera de saberlo es confiando en ellos. Escuchándolos hablar de su experiencia, de sus sentimientos, del efecto que les ha producido ponerse en contacto con una visión más humana de la educación y de la "enseñanza".

Aún así, tengo en mi poder algunos datos extraídos mediante otros instrumentos de evaluación, como son las Hojas de desarrollo y los cuestionarios aplicados al final de la segunda fase, que indican de una manera un tanto más objetiva el proceso de desarrollo alcanzado por los educadores participantes durante el transcurso del curso-taller.

Las respuestas dadas a las hojas de desarrollo muestran una clara progresión en todos los participantes, a medida que transcurren las sesiones, en relación con el desarrollo de actitudes más humanas y centradas en la persona. Al principio de la primera fase fue común encontrar ítems marcados en forma negativa, pero gradualmente fueron desapareciendo para dar paso a contestaciones afirmativas en su mayoría. Al final de la segunda fase, ninguno de los participantes tuvo respuestas negativas. (véanse tablas 1 y 2).

Los ítems que en las tres primeras sesiones de la primera fase fueron marcados con mayor frecuencia en forma negativa, son los siguientes: el 15 (Hablé sobre mis experiencias personales), 21 veces; el 6 (Expresé mis necesidades y solicité ayuda cuando la requerí), 11 veces; el 2 (Expresé libremente mis sentimientos y emociones), 8 veces; el 16 (Fui capaz de sentir admiración por las personas o cosas) y el 3 (Acepté mis limitaciones), 7 veces; el 10 (Dije sinceramente a las personas lo que siento de ellas sin destruirlas o herirlas), 6 veces; y el 23 (Manejé constructivamente la agresividad), 5 veces. (V. gráfica 1).

De los 13 educadores que asistieron a esta fase, nueve marcaron el ítem 15, siete el 6 y cuatro el 2, el 10, el 16 y el 23. (V. gráfica 2).

Dado que para el resto de las sesiones correspondientes a esta fase se suspendió la aplicación de la hoja de desarrollo, por las razones antes expuestas, no poseo datos de comparación que demuestren la progresión en el desarrollo de actitudes centradas en la persona verificada en los participantes durante esta primera fase. No obstante, durante la segunda fase la hoja de desarrollo se aplicó regularmente y las respuestas dadas por los educadores muestran claramente esa progre-

£.- V. Sección de resultados, primera fase.

sión.

En las primeras sesiones de la segunda fase, los participantes respondieron con mayor frecuencia en forma negativa a los ítems 23 (Manejé constructivamente la agresividad), 12 veces; 16 (Fui capaz de sentir admiración por las personas o cosas), 8 veces; 10 (Dije sinceramente a las personas lo que siento de ellas sin destruirlas o herirlas), 7 veces; 15 (Hablé sobre mis experiencias personales), 6 (Expresé mis necesidades y solicité ayuda cuando la requerí), 22 (Estuve abierto al cambio) y 24 (Mostré actitudes de colaboración con mi grupo), 5 veces. (V. gráfica 3).

De las seis educadoras cuya asistencia fue más constante, cuatro marcaron el ítem 23, dos los ítems 16, 15 y 6, y sólo una los ítems 10, 22 y 24. (V. gráfica 4).

En las sesiones restantes, los ítems marcados en forma negativa disminuyeron y al final desaparecieron totalmente para todas las asistentes. (Véase tabla 2).

Estos datos don indicadores objetivos del cambio de actitudes verificado en las educadoras como consecuencia de haber participado en el curso-taller. Ilustran cómo, a medida que transcurrían las sesiones, fueron desarrollando actitudes hacia la vida, hacia los demás y hacia sí mismas más humanas y centradas en la persona.

De igual manera, sus respuestas al cuestionario de eva-

luación aplicado al finalizar la segunda fase del programa, aportan datos muy interesantes a este respecto. En la sección destinada a anexos se presenta un formato de este cuestionario; como puede verse, se divide en tres partes: la primera evalúa el grado de significación personal que el taller tuvo para cada participante; la segunda se refiere a aspectos teórico-conceptuales, su objeto es evaluar en qué medida las sesiones destinadas a temas teóricos dejaron huella en las educadoras e influyeron en su concepción de ciertos temas relacionados con su actividad profesional, y la tercera indaga sobre la forma en que las participantes instrumentalizarán lo aprendido en el curso-taller.

Los cuadros que se presentan a continuación, agrupan todas las respuestas dadas por las participantes:

Cuadro 1.- Respuestas correspondientes a la parte I.

Preguntas	P R O F E S O R A S			
	Violeta	Rosalía	Araceli	Rosario
1	Estoy muy satisfecha por que mi objetivo era crecer como persona y mejorar mi nivel profesional y creo que lo logré.	No han sido satisfechos todos mis objetivos debido principalmente a mis inasistencias y falta de tiempo para leer.	Me siento muy contenta porque me ha permitido <u>su</u> mejorar algunas cosas. He mejorado mi forma de ser.	Me agradó porque son aspectos propios y prácticos, aplicables a nuestras <u>viven</u> cias.
2	Me sentí satisfecha de conocerme, de saber la opinión que tienen mis compañeras de mí y trabajé muy a gusto con Betty.	Me ha hecho reflexionar sobre mi papel como <u>pro</u> fesora y me ha motivado a tratar de mejorar mi relación con los niños y cambiar mi forma de trabajo con ellos.	Las sesiones me dejaron muy contenta porque mejoré la forma de tratar a mis alumnos y la forma de relacionarme con las personas de mi edad.	Aprendí a ser positiva ante los problemas, procurando buscar las alternativas sin exaltarme.
3	No estuvo en mi mano controlar el factor tiempo. Me hubiera gustado que más compañeras participaran en las sesiones.		Ninguna, todas las sesiones fueron muy buenas.	Probablemente con más tiempo disponible hubiera tenido mayor aprovechamiento y amplitud.
4	Las que me hacían conocer un poco más de los gustos y opiniones de mis compañeras.	Personalmente me han sido muy útiles las sesiones de relajación. Además, las he realizado en mi grupo y me han dado <u>bue</u> nos resultados.	En las que hacíamos ejemplificaciones con nuestras propias <u>expe</u> riencias y donde se trabajaba por equipo, como en las sesiones para aprender a escuchar.	Las formas de relajamiento, el escuchar a los demás y el representar otros papeles.

- | | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 5 | Ninguno. | Ninguno, pues para poder comprender y aprender fueron necesarias todas las vivencias, lecturas y reflexiones que se hicieron. | Ninguno. | Creo que ninguno. |
| 6 | Creo que he recordado que los niños no son enanos mentales y ha surgido en mí un nuevo deseo de ser mejor profesora que nunca. | Fueron buenas las prácticas, sin embargo, me faltan muchos conocimientos debido, sobre todo, a que no conté con el tiempo suficiente para leer lo que se me pedía. | En que he aprendido que los niños son seres humanos y no objetos, por lo tanto hay que tratarlos como tales. | No podría valorar en qué medida, pero sí es práctico y aplicable, en tanto no se pierda el objetivo deseado. |
| 7 | Creció. | Mi interés no decreció, sin embargo no pude asistir a todas las sesiones por la carga de trabajo y comisiones a cumplir. | Creció. Las sesiones no fueron tediosas. | Creció porque me agradaba lo tratado en él y el ambiente que logramos entre los participantes. |
| 8 | A que las sesiones eran bien llevadas y las profesoras que participábamos lo hacíamos con agrado. | | Sí existió un cambio de interés por el tema y las técnicas que se utilizaron en el desarrollo del taller. | A la forma como se fue desarrollando. Fue incrementándose el grado de cohesión del grupo. |
| 9 | Cambié mi forma de comportarme con algunos de mis alumnos y conocí detalles agradables de mis compañeras y amigas. | Traté de llevar a la práctica las formas de relajación y me daban buen resultado con mis alumnos. Fomenté el desarrollo de su autonomía y autoevaluación, principalmente. | Todo lo aprendido en el taller lo he puesto en práctica, no sólo en el plantel escolar, sino en mi medio social. | En la relación con mi pareja mejoró la comunicación, con mis alumnos también, y procuré entender más las expectativas de mis hijos. |

10 Disponer de más tiempo para las sesiones.

Sí, el deseo positivo de que toda relación mejore y salga bien.

11 Sí, porque quiero crecer más como persona y ser útil a mis alumnos en forma integral.

Sí, porque me parece que es una experiencia muy grata el poder ayudar al aprendizaje de mis alumnos sin tener que ser la maestra tradicional.

Sí, porque facilitar el aprendizaje es un aspecto muy importante.

Sí, porque es funcional.

Cuadro 2.- Respuestas correspondientes a la parte II.

P R O F E S O R A S				
Preguntas	Violeta	Rosalía	Araceli	Rosario
1	Un ser maravilloso, creativo, social y capaz de transformar el medio en el que habita para su bien y para su mal.		Una persona que cuenta con muchas cosas y depende de otras personas para su desarrollo.	Un ser biopsicosocial, capaz de diferenciar sentimientos, <u>razónamien</u> tos y buscar con todo su potencial su felicidad.
2	Un proceso que ayuda al ser humano a prepararse para desarrollar una actividad que siempre debiera estar encaminada a metas positivas.	Orientar a los alumnos en sus experiencias para aprender.	Es un proceso de actividades que ayudan al alumno a adquirir un aprendizaje. Se da <u>d</u> ariamente.	Es transmitir conocimientos y experiencias a otras personas.
3	La adquisición de alternativas para <u>enfren</u> tar situaciones.	Dar oportunidad a los educandos de <u>autocono</u> cerse, <u>autoaceptarse</u> y <u>autoevaluarse</u> para hacerlos responsables y que puedan enfrentar los problemas de su vida en forma <u>posi</u> tiva.	Es un conjunto de <u>aptitu</u> des, actitudes, valores, etc., que el ser humano va adquiriendo en el transcurso de su vida.	Es un concepto <u>más</u> amplio de introyectar y poner en práctica todo aquello que se vive o que se aprende.
4	Como una bella relación, en ocasiones <u>di</u> ficil, entre el <u>educa</u> dor y el educando.	Es la capacidad del alumno de manejar la reflexión sobre sí mismo, la comunicación con los demás y de <u>au</u> to-dirigirse.	Como algo que el alumno va haciendo suyo.	Es la introyección de <u>al</u> gún concepto.

- | | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 5 | En la capacitación y humanización, así como la sensibilización para enseñar con amor. | Es ayudar a los estudiantes a aprender. | Es la facilidad que tiene un ser humano para aprender algo. | En hacer que los niños vivencien experiencias, comprendan el por qué de lo que aprenden y el para qué. |
| 6 | Siendo más comprensivos, preparándonos más, actualizándonos constantemente y aprendiendo técnicas para tratar a los niños con problemas especiales. | Empezando con aceptar al niño como individuo, respetándolo, ayudándolo a reflexionar; estableciendo una relación de comunicación con él y favoreciendo su autoestima. | Preparándonos. | Acercándonos a los alumnos y dándoles la oportunidad de que aprendan por sí mismos. |
| 7 | Comprensión, comunicación, amor, capacidad para actualizarse. | Habilidades de comunicación, de escucha activa, de retroalimentación. | | Expresión oral, confianza en sí mismos, saberse conducir, aprender a escuchar. |

Cuadro 3.- Respuestas correspondientes a la parte III.

		P R O F E S O R A S			
Preguntas	Violeta	Rosalía	Araceli	Rosario	
1	Ser mejor cada día.	<p>-Debo comprender a mis alumnos.</p> <p>-Quiero que mis alumnos encuentren en mí una verdadera persona.</p> <p>-Quiero ser auténtica.</p> <p>-Quiero que mis niños comprendan que podemos ayudarnos mutuamente a crecer como personas.</p> <p>-Fomentaré una actitud de comunicación entre los educandos y yo.</p>	<p>Seguir preparándome para mejorar.</p>	<p>-Mayor acercamiento hacia todas las personas que me rodean.</p> <p>-Saber escuchar, comprender y respetar los demás puntos de vista.</p>	
2	<p>-Falta de tiempo.</p> <p>-Falta de recursos.</p>	<p>En mi caso, creo que lo que podría ser un obstáculo en la realización de las ideas antes expuestas es que estoy en proceso de aceptarme tal como soy y, como consecuencia, no siempre acepto al niño tal como es; sin embargo, creo que he avanzado un gran trecho y estoy segura que pronto lo lograré.</p>		<p>En la escuela, algunos materiales (limitación de materiales). En la casa no hay obstáculo alguno.</p>	

NOTA: Aun cuando fueron cinco las asistentes más constantes, se presentan sólo datos de cuatro de ellas porque la restante no entregó su cuestionario.

En sus respuestas a la primera parte, puede verse que só lo una de ellas consideró no haber satisfecho todos sus objetivos, pero aclaró que fue debido a sus inasistencias y falta de tiempo para leer. Las demás expresaron su satisfacción con lo aprendido, ya que les permitió crecer como personas al estar en condiciones de superar y mejorar aspectos relacionados con su vida personal, familiar, social y profesional; además de conocer elementos prácticos aplicables a sus vivencias.

En relación con los cambios generados en su vida personal, las respuestas que presento a continuación son bastante ilustrativas:

Rosario: "Aprendí a ser positiva ante los problemas, procurando buscar las alternativas sin exaltarme".

Araceli: "Me siento muy contenta con el taller porque me ha permitido superar algunas cosas. He mejorado mi forma de ser".

Respecto a los cambios generados en su vida familiar, una educadora comentó lo siguiente:

Rosario: "En la relación con mi pareja mejoró la comunicación... Procuré entender más las expectativas de mis hijos".

En el ámbito de su vida social, otra participante hizo los siguientes comentarios:

Araceli: "Todo lo aprendido en el taller lo he puesto en práctica... en mi medio social."

- "Las sesiones me dejaron muy contenta porque me me mejoré... la forma de relacionarme con las perso-

representaban otros papeles."

De lo escrito hasta aquí, se deduce que el ámbito en el que más modificaciones se observan es en el que se relaciona con la vida profesional de las participantes. Sin embargo, tales modificaciones tienen que ver con un cambio a nivel de las actitudes en general, en donde ellas se involucran como personas y ponen en cuestionamiento sus ideas y valores anteriores.

En el cuadro 2 se agrupan las respuestas de las participantes a la parte II, que indaga sobre aspectos teórico-conceptuales. Mi interés al incluir este apartado fue comprobar en qué medida el haber asistido al taller de formación produjo en los docentes modificaciones en algunos de los conceptos relacionados con su profesión (se consideraron los conceptos de "la naturaleza del ser humano", "enseñanza", "educación", "aprendizaje" y "facilitación del aprendizaje"). Además, se les preguntó sobre ciertos aspectos teóricos revisados en las sesiones, relacionados con la facilitación del aprendizaje.

Con respecto al primer concepto manejado ("la naturaleza del ser humano"), dos de las participantes incluyeron en sus definiciones algunas de las ideas que fueron revisadas en el curso-taller; por ejemplo, violeta consideró al ser humano como creativo y capaz de transformar el medio en el que habita. Rosario agregó que es un ser que busca con todo su potencial

su felicidad. Por otro lado, Araceli, otra de las educadoras, expuso un concepto en donde el ser humano es concebido como alguien dependiente y carente de autonomía, lo que indica que en ella no tuvo ninguna influencia lo revisado en el taller a este respecto.

En relación al concepto "enseñanza", tres de las participantes (Violeta, Rosalía y Araceli) integraron en sus definiciones ideas relacionadas con lo revisado en el taller, aunque no manejaron del todo la concepción que se estuvo trabajando. Otra de las participantes (Rosario) dio una definición totalmente centrada en el estilo tradicional, pues concibió la "enseñanza" como "transmisión de conocimientos y experiencias", idea con la que la educación centrada en la persona está en franco desacuerdo.

En cuanto al concepto de "educación", hubo dos definiciones en las que se manejaron términos característicos del enfoque tradicional, tal es el caso de la palabra "adquisición", que alude a una forma muy pasiva de educarse (Violeta y Araceli). En cambio, en otras dos definiciones es clara la influencia del enfoque centrado en la persona, ya que se habla de educación como la introyección y puesta en práctica de todo aquello que se vive o aprende (Rosario) y de educar como un dar oportunidad a los educandos de autoconocerse, autoaceptarse y autoevaluarse a fin de alcanzar el grado de responsabil

dad que les permita enfrentar los problemas de su vida en forma positiva (Rosalía).

En las definiciones dadas al concepto "aprendizaje", dos de las educadoras consideraron algunas de las ideas revisadas en el taller (Rosalía y Araceli); otra (Rosario) dio una definición muy común y asentada en el enfoque tradicional; una más (Violeta) dio una respuesta muy confusa.

Con respecto al concepto "facilitación del aprendizaje", tres de las educadoras (Rosalía, Araceli y Rosario) incluyeron en sus definiciones algunas de las ideas trabajadas en las sesiones, sólo una (Violeta) parece que confundió lo que se hizo en el taller con el objetivo del mismo.

Según los datos presentados hasta aquí, el aprendizaje de conceptos fue desigual entre las participantes, aunque, de las cuatro educadoras consideradas en el cuadro, tres manejaron con mayor frecuencia en sus definiciones ideas características del enfoque centrado en la persona. De esto se puede deducir que, aun cuando no hubo un alto grado de aprendizaje conceptual, sí se retomaron aspectos de los revisados en las sesiones teóricas; no obstante, al parecer fue en menor medida que en las sesiones vivenciales. Esto comprueba, una vez más, que las educadoras retomaron del taller lo más significativo para ellas y que el grado de significación tuvo mucho que ver con sus vivencias y experiencias, más que con algo extrínseco,

que viene de fuera y que está desligado de sus sentimientos e intereses.

Las preguntas 6 y 7 de esta segunda parte están más directamente relacionadas con el tema y objetivo del taller, las respuestas dadas por las educadoras a las mismas también son indicativas del grado de aprendizaje conceptual alcanzado. Como puede observarse en el cuadro de respuestas, tres de las cuatro educadoras consideradas manejaron bastante bien las ideas del enfoque educativo centrado en la persona con respecto a la facilitación del aprendizaje. Por lo tanto, puede afirmarse que, efectivamente, hubo aprendizaje.

El cuadro correspondiente a la parte III muestra las respuestas de las educadoras a dos preguntas encaminadas a investigar de qué manera concretizarían en la práctica lo aprendido en el taller. Aun cuando, como se observa, todas hablan de un deseo de cambiar para mejorar, los comentarios de dos de ellas son especialmente significativos y representativos del grado de reflexión y cuestionamiento con respecto a sí mismas logrado a partir de los contenidos del taller. Véanse las respuestas de Rosalía y Rosario.

Si se hiciera un análisis para detectar, a partir de estas respuestas, en quién de las educadoras los contenidos del taller lograron tal significación que los cambios en su integridad como personas fueron por demás evidentes, podría afirmarse que éstas fueron, precisamente, Rosalía y Rosario. No

obstante, la continua relación que establecí con todas las participantes me permite afirmar que en todas ellas hubo cambios bastante importantes. pude darme cuenta, durante el transcurso de las sesiones, de cómo su manera de expresarse, de relacionarse e incluso de pensar fue modificándose para hacerse cada vez más humana y centrada en la persona. El trato con sus compañeras, con sus alumnos y conmigo fueron reflejo fiel de los cambios efectuados en su interior.

Y aun cuando, obviamente, el grado de significación fue distinto en cada una de ellas, estoy segura de que en todas se inició un proceso de aprendizaje significativo que las llevará gradualmente a convertirse en facilitadoras de este mismo tipo de aprendizaje.

Además, tomando en consideración la idea manejada por Rogers¹⁸¹ acerca de que las actitudes de la enseñanza centrada en la persona no pueden adquirirse de un día para otro, sino que, por el contrario, se logran poco a poco arriesgándose y probando como si se tratara de hipótesis provisionales, puede decirse que las educadoras participantes en el curso-taller han dado ya un primer paso, de fundamental importancia.

Antes de proseguir con este análisis, conviene recordar que el programa de formación que aquí presento contempla dos fases: una de "sensibilización" y otra de "capacitación". El objetivo fundamental de la primera es promover la sensibilización

ción de los educadores participantes, facilitándoles su formación como personas capaces de expresar y aceptar sus sentimientos, valores, actitudes y conductas. Parto de la idea de que esta formación es un prerrequisito básico para poder fungir como facilitadores del aprendizaje de los demás. En la segunda fase, se pone mayor énfasis en promover en los educadores el desarrollo de las cualidades y características de la personalidad necesarias para facilitar el aprendizaje significativo de los educandos a su cargo, sin descuidar, por supuesto, el desarrollo de su sensibilidad como personas integrales.

En virtud de los resultados a que he aludido, estoy en condiciones de afirmar que los objetivos de ambas fases fueron plenamente satisfechos y que la sensibilización alcanzada por los participantes en la primera de ellas los preparó para tomar parte en la segunda. Desafortunadamente, circunstancias adversas, entre las que se encuentran principalmente los conflictos y diferencias personales entre los educadores, fueron las causantes de la escasa asistencia que se registró en la segunda fase.

Aún así, fue posible observar en los participantes un proceso de aprendizaje y crecimiento similar al que se desarrolla en los grupos que son enfrentados a sistemas de aprendizaje centrados en la persona, mismo que es descrito por Moreno¹⁸² en su libro *El enfoque centrado en la persona*.

Al principio de la primera fase, los educadores mostraron actitudes sumamente defensivas, quizá como una forma de reaccionar ante la confusión y desconcierto provocados al entrar en contacto con una situación a la que no están acostumbrados. Estas actitudes defensivas fueron desde las risas, bromas y comentarios sarcásticos hasta las salidas del salón. Durante las primeras sesiones los encuentros se desarrollaron bajo un clima de tensión en donde imperó la desconfianza mutua, la inseguridad y el consiguiente miedo a relacionarse plenamente. Mas, a medida que éstas fueron transcurriendo, fueron también dejándose de lado los temores para dar paso al surgimiento de una relación más estrecha y sincera. La atmósfera grupal fue haciéndose cada vez más cálida. Los participantes fueron venciendo sus defensas y aprendieron a convivir como personas capaces de vibrar y emocionarse, y de experimentar sentimientos positivos y negativos hacia sí mismos y hacia los demás.

En la segunda fase, las sesiones fueron una mezcla de discusión y de terapia de grupo. Largas discusiones seguían a la presentación de los temas y en ellas tenían lugar los mejores momentos del aprendizaje, ya que las participantes, por sí solas y después de confusas y desordenadas reflexiones, lograban clarificar sus ideas y llegar a conclusiones más centradas y razonables. No obstante, en un principio, esas discusio

nes daban la impresión de ser algo caótico y desordenado pues las educadoras hablaban de uno y otro tema sin dejar concluido ninguno. Además, sus comentarios giraban alrededor de ideas y manifestaciones de acuerdo o desacuerdo con las concepciones revisadas, sólo gradualmente empezaron a hablar de sus propias experiencias e inquietudes y llegaron a darle tanta importancia que los temas de las sesiones ya no podían ser vistos en forma abstracta o desligada de lo que ellas eran, siempre buscaban la manera de anclarlos en experiencias personales.

Aun cuando las discusiones fueron un excelente medio de aprendizaje, éste no se obtuvo en el mismo grado en las sesiones teóricas que en las de desarrollo humano. Definitivamente fue en estas últimas en donde el grupo logró una comprensión de los temas más rápida y profunda. Por tal motivo, puede decirse que en la formación de facilitadores, al igual que en la de terapeutas, es el aprendizaje experimental-vivencial, y no el intelectual, el que resulta más eficaz. Y este aprendizaje, como dijera Rogers,¹⁸³ no puede ser "enseñado" ni "comunicado", simplemente es "facilitado".

Ahora, en función de los cambios observados en las educadoras que concluyeron el curso-taller de formación, relacionados con su actividad profesional, puede decirse que éstos difirieron ampliamente de una persona a otra, aunque todos fue-

ron en la misma dirección: promover el aprendizaje significativo de sus educandos.

Pude observar manifestaciones importantes de tales cambios en su salón de clases, básicamente en la interacción con los estudiantes de su grupo, ya que todas, excepto una, se mostraron amigables y consecuentes con los niños, los tomaban en cuenta y trataban de comprenderlos y aceptarlos. También pude percibir que algunas de ellas comenzaron a introducir en sus clases métodos centrados en el estudiante (como el no examinar y el ponerse a nivel de los educandos, sentándose en bancas igual que ellos). Fenómenos como éstos hablan de la significación que el taller tuvo en las educadoras y del involucramiento logrado con el enfoque centrado en la persona. Este involucramiento tiene que ver con la penetración del aprendizaje producido que, estoy segura, fue a tal grado que marcó diferencias en la propia vida de las participantes y no simplemente en los elementos conceptuales que manejan.

Con esto no quiero decir que las participantes que concluyeron el taller han aprendido todo lo que necesita aprender un facilitador del aprendizaje, por supuesto que no es así. Antes bien, estoy de acuerdo con Rogers¹⁸⁴ en que un facilitador del aprendizaje "reconoce que su curso, si tiene éxito será un comienzo en el aprendizaje, no el fin del aprendiza-

je".

Creo, sin embargo, que el taller las ha preparado para seguir aprendiendo, que ha logrado encender en ellas la mecha del deseo de seguir conociendo más acerca del enfoque y creo también que les ha dado las bases para empezar a experimentar con lo aprendido. Lo demás depende de ellas. Si desean seguir preparándose y llegar a ser verdaderas facilitadoras del aprendizaje, el programa presentado habrá rebasado sus objetivos; si no es así y en cambio en poco tiempo lo aprendido pierde significación, no pensaré que éste fue un fracaso, puesto que quedó demostrada su utilidad, por el contrario, consideraré que no es sino una etapa, un alto en el camino en la marcha continua de un aprendizaje siempre inacabado.

C O N C L U S I O N E S .

Al plantearme la tarea de diseñar e implementar una propuesta de formación para facilitadores del aprendizaje me encontraba profundamente imbuida del enfoque educativo centrado en la persona y tenía la esperanza de poder transmitir a los responsables de la tarea educativa mi admiración e interés por el mismo.

Sin creer que ésta sería una tarea demasiado simple, tampoco pensé que resultaría tan problemática y me aventuré a intentarlo. Mas hoy, al ver mi trabajo retrospectivamente reconozco que, aun cuando el esfuerzo fue arduo, los resultados no fueron los que yo hubiera deseado. Logré mi objetivo, sí, pero no en la proporción esperada.

Los educadores que participaron en la implementación del programa de formación y que concluyeron el curso-taller fueron realmente pocos en comparación con los que lo iniciaron. Sin embargo, fue admirable constatar la transformación que empezó a gestarse en ellos: Aprendieron a ser personas y a vivir plenamente su integridad como tales. Por ese lado la funcionalidad del programa diseñado queda demostrada (Aun que, quizá convenga aclarar aquí, que más que el programa como una simple prescripción de acciones o técnicas, lo que contribuyó al cambio de los participantes fueron las actitudes implícitas en él, la filosofía bajo la cual se abordó). Pero, por el lado del involucramiento logrado en los educado

res que tomaron parte de él deja mucho que desear.

No obstante, creo tener algunas hipótesis con que explicar la deserción observada de parte de los educadores participantes. En primer lugar, la política del aprendizaje centrado en la persona puede resultar, de acuerdo con Rogers,¹⁸⁵ amenazadora para algunas personas, tanto educadores como educandos. Para los educadores, porque se ven enfrentados a la perspectiva de compartir su autoridad y su control sobre el grupo, lo cual provoca desconfianza y temor. Para los educandos, porque hay cierto temor y también intimidación, pues, por supuesto, resulta mucho más fácil acatar órdenes y quejarse después por sus resultados que asumir responsabilidades, cometer errores y sufrir las consecuencias de los mismos. Además, la gran mayoría de los educandos están tan acostumbrados a ser guiados que prefieren la seguridad de que se les diga qué es lo que deben hacer a intentar actuar por sí mismos.

Los educadores participantes en la implementación del programa desempeñaban también el papel de educandos, y por tanto su amenaza era doble. Por un lado, como educandos se veían enfrentados a una concepción de educación diferente a la que estaban acostumbrados. Esa concepción era nueva y desconcertante para la mayoría ya que tenían libertad para hacer y para aprender. Como educadores, esa concepción chocaba con lo que ellos eran y se manifestaba en comentarios como: "eso no es posible", "dónde queda el control", "al rato los

patos tirarán a las escopetas".

No dudo que éste haya sido uno de los principales motivos por los que varios de los educadores dejaron de asistir a las sesiones.

Por otro lado, Rogers plantea que el enfoque centrado en la persona también implica una amenaza para los directivos de las instituciones guiadas por principios convencionales. En el caso de las Escuelas, cuando un educador experimenta con enfoques distintos a los aceptados se constituye en amenaza para el sistema en su conjunto dado que pone en cuestionamiento una política que es aceptada como única; además, es visto como una fuerza que debe suprimirse.

Creo que en la dirección de la primaria en donde se implementó el programa de formación había mucho de este temor, el cual se manifestó con acciones que llegaron a "sabotear" nuestras sesiones. La directora, una persona sumamente autoritaria y represiva, siempre tenía un motivo para interrumpir, suspender las reuniones o para sacar a alguna educadora del salón. Fueron varias las ocasiones en que el taller no se llevó a cabo o se realizó con muy pocas asistentes porque la directora les había encomendado alguna tarea.

Muy probablemente, si la reacción de la directora hubiese sido más favorable, los resultados habrían sido distintos y bastante más gratificantes. Existen reportes¹⁸⁶ de que cuando se implementa un curso centrado en la persona a un grupo institucional en el que participan, de igual manera, los direc-

tores, los resultados son muy satisfactorios. Incluso, Aspy y Roebuck¹⁸⁷ encontraron que el nivel de las actitudes facilitadoras en los directores tiene una gran influencia en el nivel de las actitudes facilitadoras en los educadores, y que el nivel de los primeros puede considerarse como un buen parámetro del nivel de los segundos. De ahí la importancia de promover el aprendizaje de estas actitudes en los directores de las instituciones escolares.

En mi caso, a pesar de reconocer esta importancia, no fue posible involucrar a la directora pues se negó a participar en el curso; no tuve más remedio que seguir uno de los aspectos más importantes que deben tomarse en cuenta al tratar de implementar un sistema de aprendizaje centrado en la persona: El que éste no debe imponerse, se ofrece como alternativa, pero sólo a la otra persona le corresponde aceptarla o seguir bajo sistemas tradicionalistas.

En esta misma situación pudo estar cualquiera de los educadores que desertaron; no estaban lo suficientemente motivados ni interesados por el enfoque y prefirieron continuar con la seguridad de su costumbre.

A pesar de todos los inconvenientes presentados durante la implementación del programa de formación que aquí presento, estoy en condiciones, dados los resultados observados, de afirmar que dicho programa cumple satisfactoriamente con el objetivo para el que fue diseñado: posibilita la forma-

ción de los educadores como facilitadores del aprendizaje significativo de los estudiantes a su cargo.

Básicamente porque promueve su desarrollo como Personas, en toda la integridad de esta palabra. Es decir, como seres humanos que experimentan con profundidad los múltiples aspectos de sí mismos (su intelectualidad, su sociabilidad, su espiritualidad, su afectividad); que son ellos mismos y no sólo máscaras, tampoco una negación de todo sentimiento ni una apariencia de racionalismo intelectual.

El proceso de "personalización" que sufrieron los educadores fue también un proceso de "humanización", ya que a medida que aprendían a vivenciarse en forma integral, aprendían asimismo a ser más humanos, menos mecanicistas y, sobre todo, a tomar conciencia de la urgencia imperiosa de revalorar la función del docente como facilitador del crecimiento integral de sus educandos; en este sentido, su relación con ellos empezó a sufrir modificaciones. Cambiaron su manera de interactuar, se dieron cuenta de algo muy importante y que las más de las veces es olvidado; de que los educandos son también seres humanos con capacidad de decidir y responsabilizarse por su propio aprendizaje. Al darse cuenta de esto, aprendieron a confiar en ellos y a respetar los como tales. Incluso, algunos empezaron a experimentar con métodos de aprendizaje centrados en la persona. Esto, en sí, es garantía de un involucramiento con el enfoque.

Probablemente podrá objetárseme que las escasas obser-

vaciones realizadas en el salón de clase de los educadores participantes en el programa de formación no son garantía - suficiente para mis afirmaciones, sin embargo, considero que son una muestra representativa de la influencia del curso-taller en ellos; aunque, no descarto la significación de los datos que podría aportar un estudio de seguimiento que en esta ocasión, por limitaciones de tiempo no puedo realizar.

Después de las observaciones anteriores, quisiera concluir este trabajo haciendo una reflexión sobre la fundamental importancia que en nuestros tiempos adopta la formación del educador.

Dado que tiene en sus manos una tarea tan llena de significado y al mismo tiempo tan difícil (la de contribuir a la educación de otros), estoy convencida de que todo educador, a su vez, precisa ser educado. Claro que esto vale no sólo para los educadores a nivel escolar, sino además para los educadores a nivel familiar, social, institucional y para todos aquellos que tengan que ver con la labor educativa, puesto que, retomando a Silicó¹⁸⁸, "la gran mayoría de los problemas, fundamentalmente morales, sociales, políticos y económicos, son problemas de educación y -por tanto- es ella la clave para solucionarlos".

Ahora, si se toma en cuenta lo que a lo largo de este trabajo se ha venido manejando acerca de que toda función -

educativa posee un sentido de trascendencia y que su principal objetivo es el ser humano y su propio desarrollo como persona en toda su integridad, no habrá duda de que todo esfuerzo educativo estaría mejor encaminado a lograr que la persona aprenda a aprender para aprender a Ser y así aprender a hacer, en lugar de limitarse a transmitir saberes estáticos que en nada ayudan a la formación de los investigadores y científicos que tanto necesita nuestro país.

Desafortunadamente, la gran mayoría de los educadores están muy poco conscientes de esto. Han sido educados durante tantos años en sistemas "asistencialistas"[£], que no pueden menos que reproducir esa concepción desvirtuada de educación tan característica de nuestras instituciones educativas.

Mas, "¿Cómo gritar a los enseñantes que no se centran en lo esencial cuando se preocupan sobre todo de programas, de progresiones y de exámenes mientras que deberían interrogarse sobre la forma en que el aprendizaje es deseado y después integrado?"¹⁹⁰ . Cómo hacerles comprender que "el niño no es un ánfora que se instruye por repetición y se llena por memorización, bajo la amenaza de sanciones o estimulado por la competición".¹⁹¹

£ Freire usa este término para referirse a las relaciones entre el educador, disertador de un "conocimiento" memorizado y no buscado o trabajado y sus educandos, como seres acríticos e ingenuos. Considera que las palabras huecas son las "dávivas" características de las formas asistencialistas en el dominio de lo social.¹⁸⁹

Ciertamente que es una tarea difícil. Como también lo es el hacerles tomar conciencia de que la verdadera eficiencia y excelencia académicas no se logran mediante esos mecanismos. La historia registra suficientes ejemplos de que la mayoría de las grandes realizaciones humanas son hechas por gente automotivada, con mentes autodisciplinadas, que no necesariamente se formaron en escuelas o fueron estudiantes "aplicados". Por eso me pregunto: ¿Cuántos Einsteins, Edisons y Lincolns estarán siendo sofocados en este momento - por una "educación" que limita la iniciativa, la imaginación y la idiosincracia?. Probablemente una buena cantidad.

Espero que los datos que presento a continuación sirvan para reafirmar la urgencia de modificar el sentido de la educación y de la tarea del educador. Fueron presentados en junio de 1991 en la revista Nexos¹⁹² y se refieren a una investigación desarrollada en mayo de 1990 por iniciativa de la propia revista. Se aplicaron dos exámenes a nivel nacional, uno en escuelas primarias y otro en secundarias, para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes.

El objetivo de la misma fue obtener información indicativa sobre el desarrollo intelectual de los alumnos en las cuatro áreas fundamentales de estudio (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), y los resultados son altamente preocupantes: El 83.7 % de los estudiantes de primaria examinados y el 96.2 % de los de secundaria obtuvieron calificaciones inferiores a 6 puntos en una escala de 10.

A nivel primaria, el exámen se aplicó a 3,248 niños de 175 grupos escolares en 161 escuelas distribuidas por todo el país (sólo a los sextos grados). Se procuró que las preguntas aludieran a los contenidos centrales de los programas de primero a quinto grado y, en lo posible, que mostraran la capacidad de comprensión del alumno.

Los resultados obtenidos por estos niños informan de graves deficiencias en el aprovechamiento. El promedio global fue de 4.83 puntos sobre diez. Sólo el 16.3 %, es decir, 529, obtuvo calificaciones promedio superiores a 6.

A nivel secundaria, el examen se aplicó a 4,753 estudiantes de tercer año, en 174 escuelas (generales y técnicas) distribuidas por todo el territorio nacional. El cuestionario se elaboró de acuerdo a los contenidos de los años anteriores de secundaria.

El promedio general obtenido por ellos fue de 3.97 puntos sobre diez y sólo el 3.8 % alcanzó calificaciones promedio superiores a seis.

Aparte de los argumentos que pudieran objetarse a este estudio, como la escasa representatividad de la muestra y el que un examen no basta para evaluar el aprovechamiento de un individuo, me parece que los resultados mostrados obligan a meditar ampliamente sobre ellos. Por eso estoy de acuerdo con Guevara Niebla¹⁹³ cuando comenta la evidencia de que no se trata únicamente de carencias naturales o heredadas de los estudiantes, sino de deficiencias del sistema escolar. Por

que tales resultados documentan la tesis de que hay una preocupante declinación en la calidad de la educación mexicana y en consecuencia urge tomar medidas para mejorar su desempeño.

Es loable lo que por iniciativa gubernamental se está haciendo ya a ese respecto, pero creo que no basta.

Apoyo la idea de que no es suficiente modificar los planes y programas de estudio dirigidos a los estudiantes, pues estoy convencida de que se requiere, además, de la creación de programas para reeducar a los educadores. Pero tales programas deberán estar imbuidos de una profunda reflexión ética que les ayude a tomar conciencia de todo lo que aquí he venido discutiendo.

El programa aquí presentado podría ser una alternativa adecuada para implementarse en forma paralela a su formación profesional, en el caso de los educadores normalistas; o que se consideraría como un curso de actualización para los educadores de nivel escolar medio-superior y superior.

Por supuesto que con el apoyo de los directivos de las instituciones escolares los resultados se verán favorecidos, pues ya lo dijo Rogers¹⁹⁴, es posible aplicar el sistema educativo centrado en la persona dentro de las estructuras de una institución de enseñanza, pero no contra esas estructuras. Además, cuando la aplicación de este enfoque se hace dentro del marco de las viejas estructuras, los resultados dejarán de ser perfectos.

N O T A S :

- 1.- Tomado de su artículo "Cumplir ochenta años". Tr. de José Vicente Anaya. En: La Jornada Semanal. No. 100, 12 de mayo de 1991, p. 22.
- 2.- En "The meanings of education". The Humanistic. Vol. 44.
- 3.- De acuerdo con Blanco, en: Docencia universitaria y desarrollo humano, cap. 2.
- 4.- Blanco, op. cit., p. 42.
- 5.- En: ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural.
- 6.- En su libro: El proceso de convertirse en persona, cap. 14.
- 7.- Rogers, op. cit., p. 109.
- 8.- González, G. A El enfoque centrado en la persona, cap. 2.
- 9.- Op. cit.
- 10.- Op. cit., p. 253.
- 11.- Gillham, H. Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás, p. 14.
- 12.- Tal es la noción de educación que aparece en la mayoría de los diccionarios de mayor circulación en nuestro país: Diccionario Ilustrado de la Lengua Española, Diccionario Anaya de la Lengua y Diccionario Enciclopédico Salvat.
- 13.- Fullat, O. Filosofías de la educación, cap. 4.
- 14.- Bowen, J. y Hobson, R. P. Teorías de la educación. Me refiero aquí al contenido de su introducción.

- 15.- González, G. A. El enfoque..., cap. 2.
- 16.- Ibid.
- 17.- En Lafarga, J. y Gómez del C., J. Desarrollo del poten
cial humano. Vol. 1, cap. 2.
- 18.- Fullat, op. cit., pp. 71 - 74.
- 19.- Ibid, p. 74.
- 20.- Merani, L. A. Psicología y Pedagogía.
- 21.- Ibid., p. 74.
- 22.- Citado en Corona, 1982, p. 197.
- 23.- Ibid, p. 207.
- 24.- Ibid.
- 25.- Op. cit. Vid. Introducción, pp. 13 - 19.
- 26.- Ibid, p. 17.
- 27.- Op. cit., cap. 1.
- 28.- Fullat, op. cit., p. 16.
- 29.- Ibid, p. 10.
- 30.- Ibid, p. 25.
- 31.- Cp. cit.
- 32.- Blanco, E. R. Docencia universitaria..., cap. 1.
- 33.- Bowen y Hobson, op. cit., p. 23.
- 34.- Ibid, cap. 5.
- 35.- Ibid, cap. 6.
- 36.- Ibid, p. 267.
- 37.- Ibid, excepto la página.
- 38.- Idem.
- 39.- Ibid, p. 314.

- 40.- Continúo refiriéndome a Bowen y Hobson.
- 41.- Ibid, p. 398.
- 42.- Rogers, C. Psicoterapia centrada en el cliente, cap. IX.
- 43.- Ibid.
- 44.- González, G. El enfoque centrado en la persona, cap. 1.
- 45.- Bernstein y Nietzel. Introducción a la psicología clínica, cap. 11.
- 46.- González y Bernstein y Nietzel, ops. cit.
- 47.- Meador y Rogers, 1973, p.121; cit. pos. Bernstein y Nietzel, op. cit.
- 48.- En Rogers, 1961; cit. pos. Bernstein y Nietzel, op. cit.
- 49.- En Bernstein y Nietzel, op. cit.
- 50.- En la introducción a su libro: La psicoterapia de Carl R. Rogers. Sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica, p. 15.
- 51.- En Bernstein y Nietzel, op. cit.
- 52.- Op. cit.
- 53.- En su libro: Carl R. Rogers. De la psicoterapia a la enseñanza.
- 54.- Puente de la, M. Op. cit.
- 55.- Rogers, C. Psicoterapia centrada en el cliente, p. 329.
- 56.- Ibid, p. 331.
- 57.- Ibid, cap. IX.
- 58.- Ibidem.
- 59.- V. Rogers, C. Op. cit.

- 60.- En su libro: *Introducción a la pedagogía existencial*, p. 64.
- 61.- En el capítulo dedicado a *La educación y el sentimiento de inferioridad*, extraído del libro: *El perfil del hombre en la cultura en México*.
- 62.- En el libro: *La educación centrada en la persona*, cap. 10.
- 63.- Op. cit.
- 64.- 1969 b, cit. pos. Moreno, op. cit.
- 65.- De acuerdo con Moreno, op. cit.
- 66.- Op. cit., cap. 5.
- 67.- Ibid, p. 64.
- 68.- ibid, p. 68.
- 69.- En: *Teorías del aprendizaje*, cap. 1.
- 70.- 1985, vol. 2, p. 248.
- 71.- V. Adams, 1983, cap. 1; Davidoff, 1982, cap. 7 y Hilgard y Gordon, 1986, cap. 1.
- 72.- En su libro: *La planificación de la enseñanza*, cap. 1.
- 73.- Premack, 1965; cit. pos. Gagné y Briggs. op. cit., p. 18.
- 74.- *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*, p. 13.
- 75.- Rogers, *ibidem*. El subrayado es mío.
- 76.- Cp. cit.
- 77.- Idem.
- 78.- Op. cit., cap. 2.
- 79.- Ibid, p. 37.

- 80.- Ibid, cap. 1.
- 81.- En: Docencia universitaria y ..., cap. 4.
- 82.- Ibid.
- 83.- La educación centrada en..., cap. 1.
- 84.- 1969 b, cit. pos. Moreno, op. cit.
- 85.- Todas las hipótesis que cito a continuación son planteadas por Rogers, op. cit.
- 86.- Moreno, op. cit.
- 87.- Breve Diccionario Porrúa de la Lengua Española.
- 88.- Ibid.
- 89.- "La universidad como teatro", en: Excelsior, 9 de noviembre de 1989.
- 90.- Blanco, op. cit., p. 40.
- 91.- Op. cit.
- 92.- Gagné y Briggs, op. cit. p. 41.
- 93.- Davidoff, Introducción a la psicología, p. 208.
- 94.- Juan Lafarga. Prólogo al libro de Moreno: La educación centrada en..., p. XII.
- 95.- El proceso de convertirse en persona, p. 247.
- 96.- En: Introducción a la pedagogía existencial, p. 136.
- 97.- Op. cit., pp. 20 - 21.
- 98.- En: El proceso de..., cap. 14.
- 99.- Op. cit.
- 100.- En: Psicoterapia centrada en el cliente, p. 333.
- 101.- En: Libertad y creatividad... El sistema..., cap. 6 y en: El proceso de convertirse en..., cap. 13.
- 102.- Ibid.

- 103.- Poeydomenge, La educación según Rogers, p. 75.
- 104.- Cit. pos. Poeydomenge, op. cit.
- 105.- Op. cit., cap. 14.
- 106.- Ibid.
- 107.- Cit. pos. Cortés Rocha en: La escuela y los medios de comunicación masiva.
- 108.- En: "La educación de Summerhill frente a la educación normal", extraído de su libro: Summerhill.
- 109.- Rogers, C. Libertad y creatividad... Prólogo.
- 110.- Rogers, C. Libertad y creatividad... El sistema..., pp. 20 - 21.
- 111.- P. e. David Aspy, Flora Roebuck y cols. y Reinhard, Tausch y discs.; cit. pos. Rogers, en: Libertad y creatividad... En la década de los ochenta. Sección IV.
- 112.- Blanco, Docencia universitaria..., p. 62.
- 113.- En: La educación según Rogers, p. 92.
- 114.- Moreno, S. La educación centrada en..., cap. 4.
- 115.- Poeydomenge, M. La educación según..., cap. 5.
- 116.- González, A. El enfoque centrado..., cap. 7.
- 117.- En: Carl R. Rogers, De la psicoterapia a la enseñanza.
- 118.- Según Rogers, en: Libertad y creatividad... El sistema..., cap. 4.
- 119.- Ibid.
- 120.- En: La educación centrada en..., loc. cit.
- 121.- Op. cit.
- 122.- Ibid.

- 123.- Cap. 5.
- 124.- 1971, pp. 41 - 42; cit. pos. González, en: El enfoque centrado...
- 125.- Op. cit.
- 126.- Ibid.
- 127.- En: Libertad y... El sistema...
- 128.- Op. cit., p. 88.
- 129.- En: Libertad y... El sistema... Cap. 4.
- 130.- Rogers, El proceso de convertirse..., p. 252.
- 131.- Op. cit.
- 132.- Ibid.
- 133.- En: El niño y la educación, cap. 7.
- 134.- En: Libertad y... El sistema..., cap. 15, y en: Libertad y... En la década..., cap. X.
- 135.- Rogers, Libertad y... El sistema..., cap. 15.
- 136.- "El factor individual del método didáctico", en: Bazante, M. Debate pedagógico durante el porfiriato.
- 137.- Op. cit.
- 138.- En: Libertad y... El sistema..., cap 5.
- 139.- Ibid., p. 110.
- 140.- Ibid, cap. 5.
- 141.- Cit. pos. Rogers, en: Libertad y... En la década...
- 142.- Ibid.
- 143.- Op. cit.
- 144.- 1961, 1962; cit. pos. Rogers, op. cit.
- 145.- Op. cit.

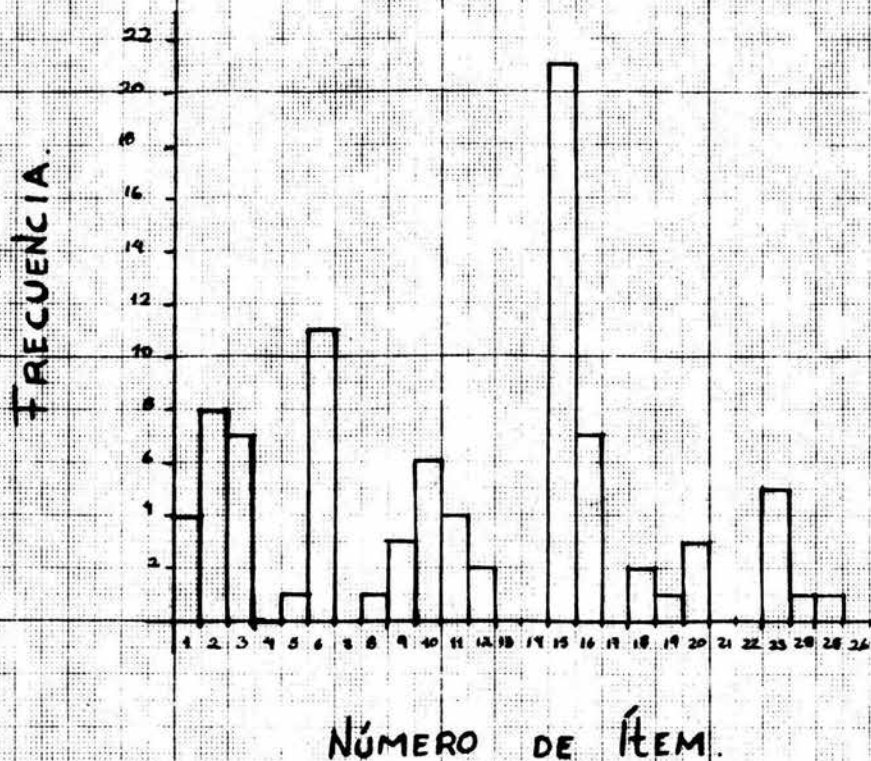
- 146.- Op. cit.
- 147.- Rogers, Terapia, personalidad y relaciones interpersonales, cap. 1.
- 148.- Rogers, El proceso..., cap. 14 y Libertad y... En la década..., cap. XII.
- 149.- La educación centrada..., cap. 9.
- 150.- En: Libertad y... En la década..., cap. XII.
- 151.- Cit. pos. Rogers, op. cit.
- 152.- Ibid, p.256 , op. cit.
- 153.- Cit. en: Hoja Pedagógica. Suplemento cultural de la ENEF Acatlán, febrero 25 de 1991.
- 154.- Rogers, Libertad y... En la década..., cap. XI.
- 155.- Idem.
- 156.- Idem.
- 157.- Rogers, Libertad y... El sistema..., p. 117.
- 158.- González, El enfoque centrado..., cap. 7.
- 159.- En: Libertad y... En la década, cap. VIII.
- 160.- En: "Más allá de la psicoterapia tradicional", trabajo inédito presentado en marzo de 1990 en el Primer Congreso Nacional de Psicoanálisis Humanista.
- 161.- En: Libertad y... El sistema..., cap. 15.
- 162.- Hall, 1977, p. 207; cit. pos. Rogers en: Libertad y... En la década.
- 163.- Poeydomenge, La educación según Rogers, p. 82.
- 164.- 1976; cit. pos. Moreno en: La educación centrada... cap. 9.
- 165.- De acuerdo con Rogers, en: Libertad y... En la década, cap. X.

- 166.- En: Libertad y... En la década,..., cap. XII.
- 167.- Tauch y Tauch, 1980; cit. pos. Rogers, en: Libertad y... En la década,..., p. 252.
- 168.- Cit. pos. Rogers, Ibid, excepto la página.
- 169.- Idem.
- 170.- En: Docencia universitaria y..., cap. 2.
- 171.- Op. cit., p. 37.
- 172.- Aprender jugando, tomos I y II.
- 173.- La ventana de Johari.
- 174.- Relaciones humanas en el núcleo familiar.
- 175.- Clarificación de valores.
- 176.- V. Rojas, S. R. Guía para realizar investigaciones sociales, p. 171 - 172.
- 177.- Lerner, M. Introducción a la psicoterapia de Rogers, cap. 6.
- 178.- El capítulo se titula: Las condiciones y actitudes fa cilitadoras del aprendizaje significativo.
- 179.- Pp. 358 - 361.
- 180.- En el epílogo a su libro: Libertad y... El sistema.
- 181.- De acuerdo con Puente de la, en: Carl R. Rogers. De la psicoterapia a...
- 182.- Cap. 2.
- 183.- Cit. pos. Puente de la, op. cit.
- 184.- En: Psicoterapia centrada en el cliente, p.363.
- 185.- En: Libertad y creatividad... En la década..., cap. XI
- 186.- Aspy y Roebuok, 1976; cit. pos. Moreno, en: La educación centrada..., y Rogers, op. cit.
- 187.- Cit. pos. Moreno, op. cit.

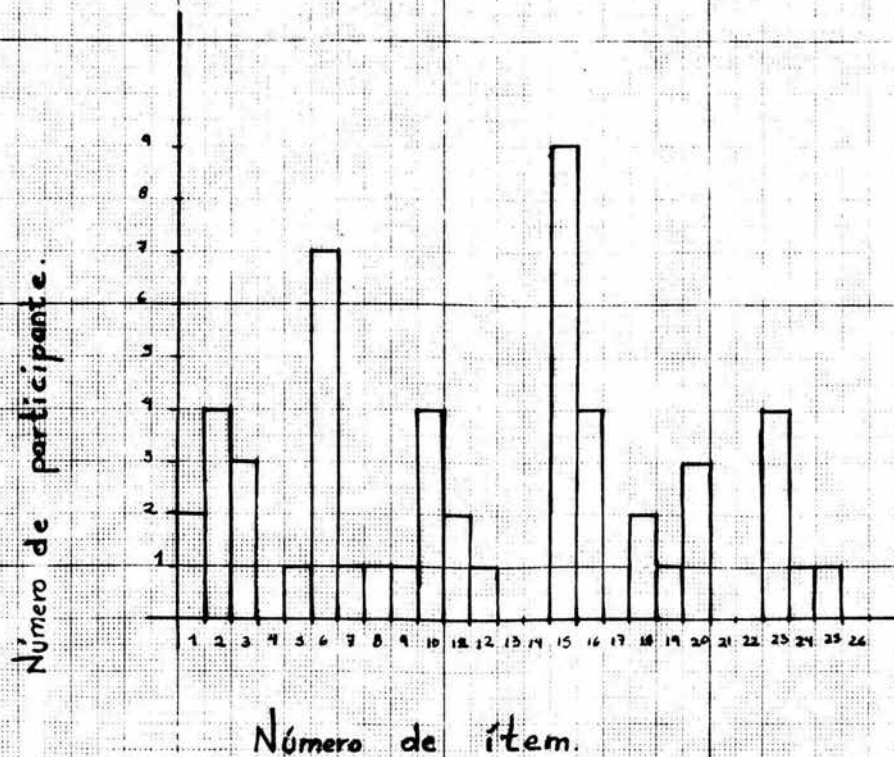
- 188.- Capacitación y desarrollo de personal, p. 19.
- 189.- Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.
- 190.- Poeydomenge, M. La educación..., p. 83.
- 191.- Ibidem.
- 192.- No. 162. Año 14, Vol. XIV, pp. 33 - 44.
- 193.- Ibid.
- 194.- Cit. pos. Puente de la. Carl R. Rogers. De la psicoterapia...

S E C C I O N D E
G R A F I C A S Y
T A B L A S

Gráfico No. 1. Frecuencia con que fueron marcadas negativamente cada uno de los ítems de la Hoja de Desarrollo, durante la primera fase.

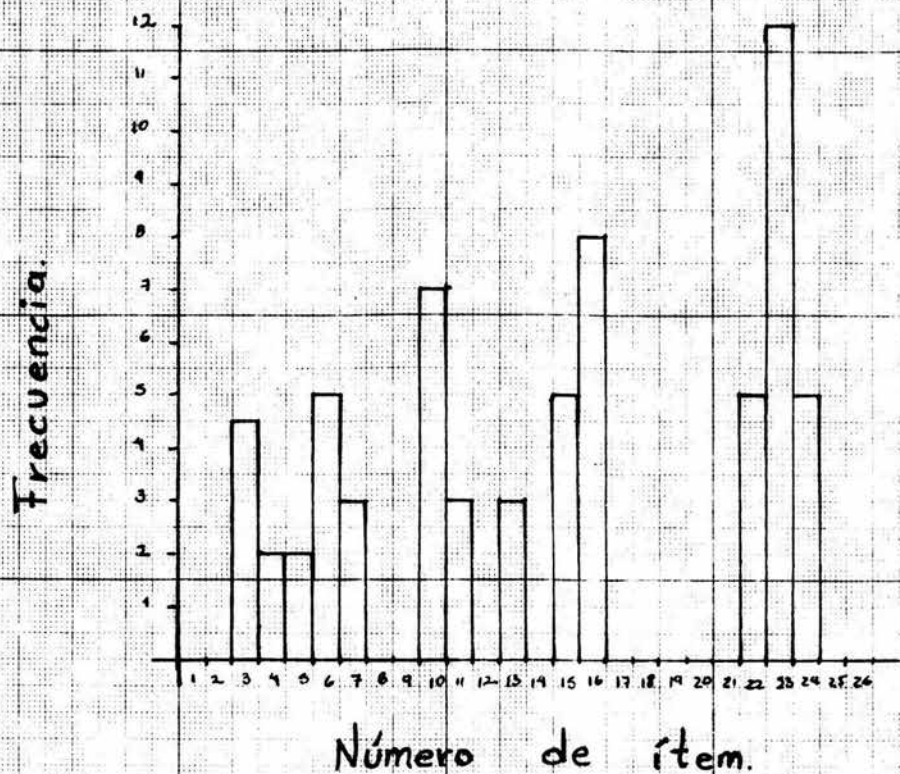


Gráfica No. 2. Número de participantes que marcaron negativamente cada uno de los ítems de la Hoja de Desarrollo durante la primera fase.

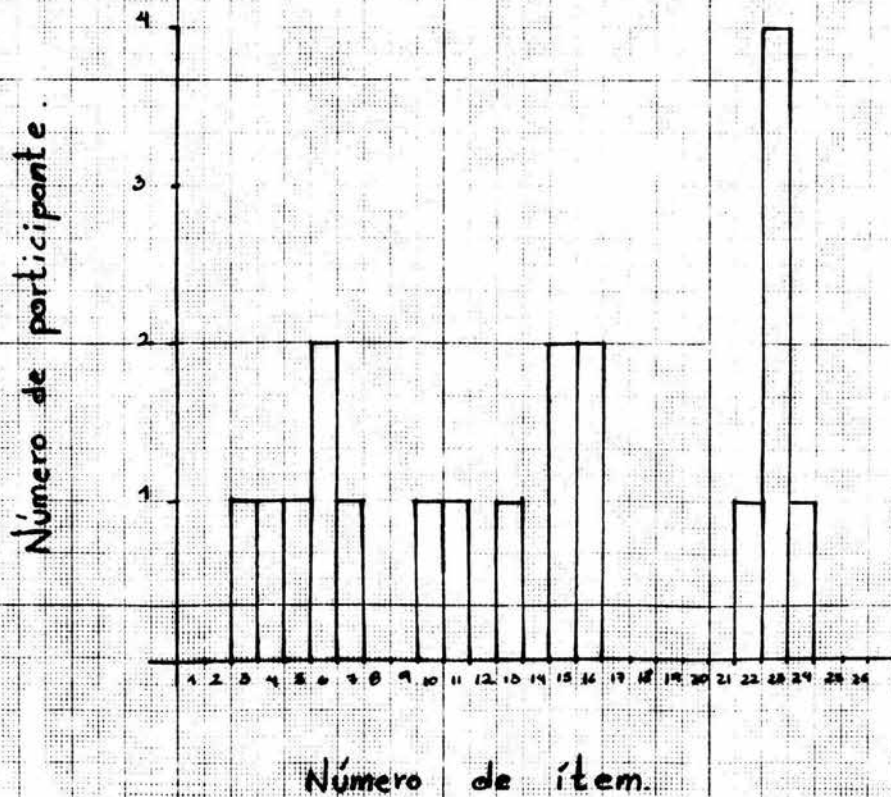


08/03

Gráfica No. 3. Frecuencia con que fueron marcados negativamente cada uno de los ítems de la Hoja de Desarrollo, durante la segunda fase.



Gráfica No. 4.- Número de participantes que marcaron negativamente cada uno de los ítems de la Hoja de Desarrollo durante la segunda fase.



S E C C I O N
D E
A N E X O S

CUESTIONARIO DE EVALUACION FINAL.

RETROALIMENTACION DEL TALLER

Su respuesta a las siguientes cuestiones me será de mucha utilidad por ello le suplico sea lo más honesta y explícita posible.

PARTE I.

- 1.- ¿Cuál es su sincera apreciación de lo que ha realizado en el taller, en la medida en que se relaciona con sus propios objetivos?

- 2.- Describa 2 ó más aspectos en los cuales la experiencia que hoy termina ha respondido a sus necesidades.

- 3.- Nombre dos o más aspectos en los cuales esta experiencia no ha respondido a sus necesidades.

- 4.- Enumere algunas de las experiencias de las que más enseñanza ha extraído.

- 5.- ¿Qué vivencias, temas o procedimientos le han parecido irrelevantes o una pérdida de tiempo?

- 6.- ¿En qué medida piensa que el taller la ha preparado para avanzar en el proceso de convertirse en facilitadora del aprendizaje significativo? Explique su respuesta.

- 7.- En relación con su interés por participar en el taller de formación, ¿cree usted que éste creció o se redujo a medida que transcurrían las sesiones?

8.- ¿A qué atribuye ese cambio de interés? (Si es que lo hubo)

9.- ¿De qué manera lo aprendido en el taller le reportó algún provecho, es decir, cómo puso en práctica lo aprendido?

10.- ¿Hay algún cambio que, en su opinión, contribuiría a hacer que la experiencia vivida fuera más significativa y estimulante?

11.- ¿Le gustaría continuar su formación como facilitadora del aprendizaje?

SI () NO () Por qué _____

PARTE II.

1.- Describa por favor su concepto de la naturaleza del ser humano.

2.- Explique su concepto de enseñanza.

3.- Defina qué es para usted la educación.

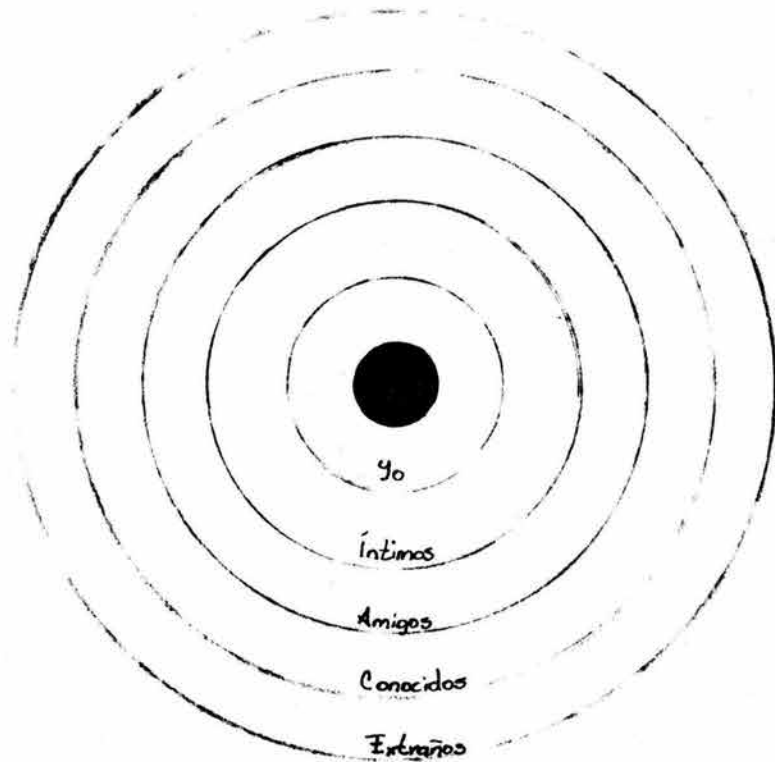
4.- ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?

5.- ¿En qué consiste para usted la facilitación del aprendizaje?

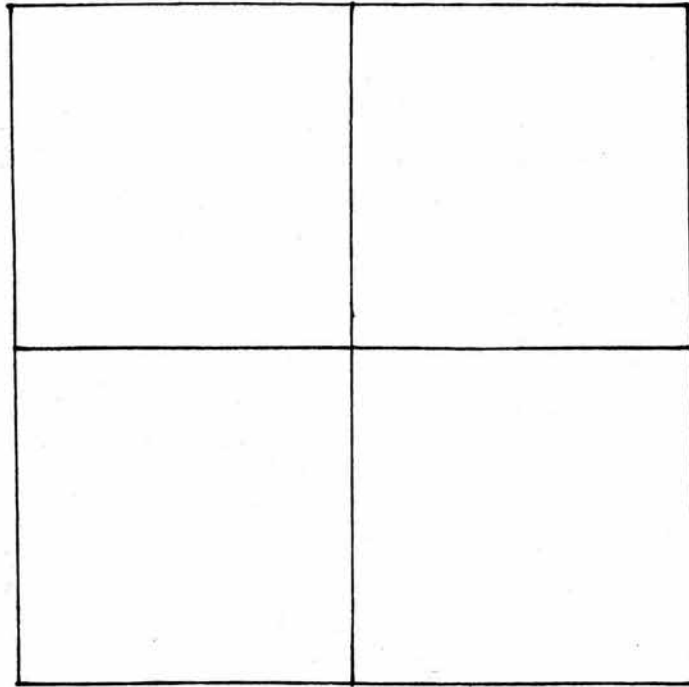
6.- ¿De qué manera cree usted que los profesores podemos facilitar el aprendizaje?

7.- Nombre por favor algunas de las habilidades que podría preocuparse por desarrollar el profesor que desea ser facilitador del aprendizaje. Explique en qué consisten.

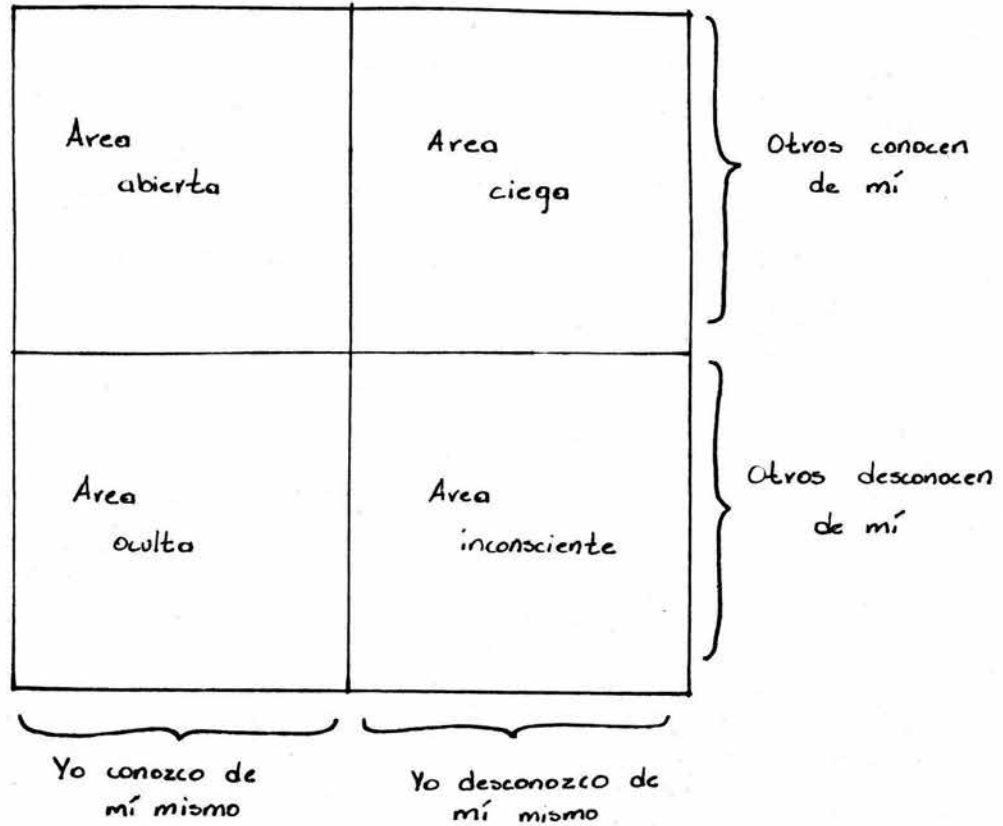
Círculo de intimidad.



Ventana de Johari



Explicación de la Ventana de Johari



¿SABEMOS ESCUCHAR?

Conteste este cuestionario de acuerdo con la clave. La primera columna es para responder acerca de la situación personal. La segunda columna es para contestar lo que estime de su pareja.

5 = Totalmente cierto
 4 = Cierto.
 3 = Puede ser.
 2 = Falso.
 1 = Totalmente falso.

	Yo	Pareja
1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando.	()	()
2. Acostumbro animar a los demás para que hablen.	()	()
3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona que está hablando.	()	()
4. Escucho con la misma atención si el que habla es hombre o mujer, joven o viejo.	()	()
5. Escucho con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido.	()	()
6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando te hablo.	()	()
7. Miro a la persona con la que estoy hablando.	()	()
8. Me concentro en lo que estoy oyendo, ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor	()	()
9. Sonríe o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen. Animo a la persona que está hablando.	()	()
10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo.	()	()
11. Trato de comprender lo que me dicen.	()	()

12. Trato de escudriñar por qué lo dicen.	()	()
13. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir.	()	()
14. Cuando alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante.	()	()
15. Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar.	()	()
16. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas.	()	()
17. Sé escuchar a mi interlocutor sin dejarme determinar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o su apariencia física.	()	()
18. Escucho aunque pueda anticipar lo que va a decir.	()	()
19. Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor.	()	()
20. Pido, en caso necesario, que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra.	()	()

Total

Nombre:

Pareja:

SERIE DE LECTURAS ESCOGIDAS QUE SE HICIERON LLE-
GAR A LOS PARTICIPANTES EN FORMA PARALELA A LA IMPLE
MENTACION DEL PROGRAMA.

El texto que les presentamos a continuación es un extracto de un discurso en donde un maestro (como usted) expresa su sentir con relación al concepto que comúnmente se tiene de él y del trabajo que realiza.

Lo hemos elegido porque consideramos importante la manera de pensar y de sentir del maestro, así como su manifestación como persona.

"Pensando en tí maestro"

"Eso de ser maestro no es tan fácil como imaginan los que ven de lejos.

Al fin y al cabo son los que no saben los que pregonan magisterio fácil.

Se piensan y comentan muchos padres:

- 'Si el niño aprende es muy inteligente; si no aprende maestro negligente.'

¡ Y se hace todo un chisme de comadres;

- Que si el maestro sus cervezas toma, pues todos los maestros son borrachos. ¡Bonito ejemplo dan a los muchachos; pedante y apretado si no toma.

Y se comenta que el maestro es ciego si es que no tiene novia en el poblado, incluso piensan que es del otro lado.

Si la tiene le dicen mujeriego.

- Y si es maestra el asunto es otro:

Si es soltera y amable, es coqueta; si es seria y callada, vieja ruca. De todos modos se le opaca el rostro.

Si es casada, que casi no trabaja porque cuida a sus hi-

jos en la casa; que pronto hará licencia por la panza y de floja y gritona no la bajan.

Pero lo peor, amigos, no es lo expuesto. Hay algo más grave y más penoso, que decirlo resulta embarazoso porque hay algo de cierto en todo esto.

No basta sólo con torcer el gesto, que la mitad, es cierto, está en la gente y la otra mitad ... queda pendiente. ¡Por eso es tan difícil ser maestro!

Carta de Dibs. E

(Extraída de: Axline, M. V.
Dibs. En busca del yo.)

" Esta es una carta abierta de protesta contra la reciente expulsión de uno de mis compañeros de clase y uno de mis amigos. Me siento indignado ante la dureza, falta de comprensión e insensibilidad que ustedes manifiestan. Se rumora por ahí que a mi amigo se le "suspendió con deshonra" porque se le sorprendió haciendo trampa en los exámenes. Mi amigo asienta que él no estaba haciendo tal cosa, y yo le creo; que estaba verificando una fecha, una fecha importante en la historia, y ya que la exactitud es esencial para establecer un hecho histórico, entonces, desde luego, debería verificarse. Creo que ustedes no comprenden las razones que a veces tenemos para hacer las cosas que hacemos. ¿Llaman ustedes falta al hecho de verificar la exactitud de un dato? ¿Preferirían que la persona conservara su duda honesta, envuelta en la ignorancia? ¿Qué propósito tienen los exámenes después de todo? ¿Son para aumentar nuestro adelanto educacional? ¿o son acaso instrumento para provocar sufrimiento y humillación a una persona que trata de salir adelante?

Uno de los miembros del profesorado dijo ayer a mi amigo, enfrente del grupo, que si el ritmo de la escuela era demasiado rápido para él y que si se veía forzado a hacer trampas para no perder el paso, sería mejor que se fuera a otro plantel. Me siento personalmente insultado por eso. Me siento avergonzado de mi escuela, si no mantiene la puerta abierta permanentemente a cualquier persona que quiera entrar a convivir con nosotros. Hay cosas mucho más importantes en este mundo que una demostración de autoridad y poder; más importantes que la venganza y castigo y la violencia. Como educadores, ustedes deben quitar el cerrojo a la puerta de la ignorancia, del prejuicio y de la ruina. A menos que a mi amigo se le pida una disculpa por el daño causado a su orgullo y a su pundonor y se le reinstale en su lugar, no regresaré a esta escuela en el otoño.

Con sinceridad y propósito de acción,

Atentamente,

Dibs. E.

E Esta es la carta que un niño de 15 años hizo publicar en el periódico mural de su escuela como protesta ante un acto indigno de parte de los maestros y el director de la misma.

Dibs durante mucho tiempo fue considerado por sus padres y profesores como "retrazado mental". A la edad de cinco años fue sometido a terapia. La terapeuta facilitó de tal forma su desarrollo, que ahora Dibs es considerado como un "niño superdotado", lleno de ideas y que se preocupa por todos y por todo.

Su caso es un ejemplo de lo que se puede lograr cuando se tiene fé y confianza en el niño.

Profesor?

"Ya basta de decir que eres maestro, que eres profesor, no lo eres, recapacita sobre lo que estás haciendo y entérate de una vez: ¡TU NO ERES UN PROFESOR!

Eres una persona irresponsable a quien la humanidad tienen mucho que reprochar, porque estás mal formado a los jóvenes, a la última esperanza del mundo.

Entérate de una buena vez que gente como tú, sobra, no te queremos, olvidanos, entrégate a otra causa, porque como profesor ¡NO LA HACES!

Sabes, el día que te encuentre en la calle, triste y cansado, quizá te de la espalda: ¡PORQUE TE ESTOY OLVIDANDO! y si acaso, algún día me acuerdo de tí, será como el peor recuerdo de mi juventud, porque serás el culpable de todo lo que soy y seré toda mi vida;

Eres un desertor de la humanidad, la traicionas con tu flojera, tu falta de interés, tu inconciencia, tu irresponsabilidad, tu falta de amor al trabajo...; RENUNCIA! Tu no eres un profesor, te lo repito para que te desengañes y renuncies porque estás contribuyendo a la destrucción de los pocos valores humanos e intelectuales de la humanidad que aún quedan en la juventud...¿Qué más podría decirte?...Nada todo está dicho....

....Pero...Espera...Ahora que miro bien creo que te sobran mis reproches y te falta mi comprensión: ¡NECESITAS DE MI! Creo que después de todo me has dado una lección: Yo también puedo contribuir a mi formación y a la de los demás!

Ven pues, hagámonos amigos, hablemos con sinceridad, dime: ¿Qué te pasa?, ¿Quieres que te ayude?...¿Te sientes mal?...¿Tienes problemas?...No te preocupes, yo te ayudaré.

Ayudémonos mutuamente, pero antes, te deajo sólo; re-
capacita sobre lo que eres...Luego, regresaré por tí, y si
te has decidido, juntos tomaremos un camino nuevo y mejor.

Sincera

y

Atentamente

Tu Alumno.

LA ENSEÑANZA AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE LA PERSONA.

" La educación no trata de conseguir sólo la mera supervivencia personal o preparar para un empleo bien remunerado o para adquirir poder sobre los demás, sino que también debe enriquecer la vida del individuo y desarrollar su personalidad más allá de los límites de la supervivencia y la remuneración..."

Cuando llegue al final de este párrafo haga una pausa y mire retrospectivamente a los años en que estaba en sexto grado de primaria. Recuerde algún momento concreto de aquel año, cierre los ojos y deje a su mente descansar allí un rato. No haga trampa. Deténgase y vuelva al sexto grado.

¿Recuerda algo de su antigua clase? ¿Se acuerda si los otros niños estaban cerca o lejos de usted? ¿Tenía frío o calor? ¿Se acuerda dónde se sentaba el niño más agresivo y fanfarrón? ¿O el de los dientes sucios? ¿O la niña de la nariz respingona? ¿O la que se chupaba el dedo? ¿O quien traía a la clase los dibujos maliciosos? ¿Qué sentía usted hacia él? ¿Quiénes eran sus mejores amigos? ¿Cómo procuraba sentarse cerca de ellos? ¿Quién era el profesor? ¿Se acuerda de las lecciones?... Al final de este párrafo cierre los ojos de nuevo. Procure retroceder todos estos años hasta que se encuentre a usted mismo en el sexto grado. ¿Cómo era la escuela realmente? Parece por un momento y piense en el recuerdo que tiene de la escuela tal y como usted la experimentó.

Si intenta realizar este ejercicio quizá consiga una mayor comprensión personal de la importancia de los sentimientos y las actitudes en el aula de clase. A no ser que tuviera

ra un profesor excepcional, probablemente no recordará las lec ciones que aprendía en el sexto grado. En cambio, recordará probablemente sus sentimientos, sus preocupaciones personales, sus relaciones con los amigos y sus luchas por ser el primero de la clase. Y si piensa en la última vez que asistió a una clase como estudiante, descubrirá probablemente que no ha cam biado mucho, que las cosas que eran importantes para usted, que aún recuerda y que tuvieron una influencia en su forma de evolucionar como persona, tienen poco que ver con el contenido de las asignaturas que llevaba y mucho con sus sentimientos, fantasías y pensamientos.

Estos componentes afectivos de la vida del estudiante, tales como sentimientos, motivaciones, fantasías, relaciones in terpersonales y actitudes, son de importancia enorme tanto pa ra el rendimiento escolar de los estudiantes como para su des arrollo personal y su salud psíquica.

En las últimas décadas han surgido nuevos enfoques educati vos que centran su atención en la vida emocional y personal de los estudiantes. Estos enfoques no requieren ahondar en el pasado del niño, ni explorar sus relaciones con los padres, ni aplicar test psicológicos para luego clasificar los problemas que los niños presentan. En cambio, ofrecen a los estudiantes los medios para analizar y expresar los sentimientos que predominan en ellos. En algunos casos el fin es simplemente ha cer esos sentimientos legítimos y ayudar a los estudiantes a comprenderlos más profundamente.

Otras características comunes de estos enfoques son las si guientes:

1. Hacen que el mismo estudiante sea el contenido, es decir, él aprende lo que son sus propios sentimientos y acciones.
2. Reconocen que la imaginación del estudiante, expresada a través del arte, de los sueños, de historias y fantasías, es una parte importante de su vida que puede compartir con sus compañeros y usar para pensar de una forma creativa.
3. Prestan una atención especial a la expresión no verbal ya que a través de ese medio se manifiestan muchos estados emocionales y actitudes internas de los individuos.
4. Usan juegos, improvisaciones y dramatizaciones como medios para estimular el comportamiento.
5. Enseñan algunos de los principios básicos de la dinámica de grupos para que los estudiantes tengan más responsabilidad en la dirección de sus propios asuntos.

LA FUNCION DEL PSICOLOGO

Para poder hablar de la función del psicólogo, debemos hablar primero de lo que es un psicólogo. Pero antes de definir lo que el psicólogo es, tal vez sea importante comprender qué es lo que no es.

Un psicólogo no es un "curalocos" pues no se especializa en tratar a personas que han perdido la razón. Tampoco es un médico que "cura enfermedades de la mente" o que trata sólo con personas "retrazadas".

Un psicólogo no "psicoanaliza" a la gente. Tampoco adivina lo que otros están pensando con sólo mirarlos.

En fin, un psicólogo no es un ser especial, mucho menos raro o fuera de lo común. Un psicólogo es una persona, antes que un profesional. Su función principal es ayudar a quienes solicitan su apoyo, sea para tratar problemas de índole conductual, emocional o de relaciones interpersonales.

La manera en que el psicólogo responde a la solicitud de ayuda por parte de otros está en función de la orientación psicológica bajo la cual se haya formado y del concepto que dentro de la misma orientación se tenga tanto del ser humano como de la psicología y su objeto de estudio.

Con este queremos decir que la psicología, como ciencia y como profesión, no tiene el mismo significado para todos aquellos que la estudian. Por el contrario, dentro de la misma existen diversas corrientes, orientaciones o escuelas que concentran su atención en una parte del todo complejo que es el ser humano, objeto de estudio de la psicología como tal.

Así, se puede hablar de la psicología de la Guestalt, de la psicología conductual, del psicoanálisis, de la psicología cognoscitivista, de la psicología humanista, etc.

El psicólogo en la psicología de la Guestalt centra su atención en los fenómenos de la percepción y de la conciencia. El psicólogo conductual se centra básicamente en los aspectos del comportamiento. Para el psicoanalista el inconsciente es de importancia fundamental. Para el psicólogo cognoscitivista son importantes los procesos que se ponen en marcha para dar origen al conocimiento, y para el psicólogo que se inscribe dentro de la orientación humanista cobran especial significado los sentimientos, pensamientos, motiva

ciones y actitudes que hacen del ser humano una PERSONA.

Es bajo esta última aproximación en la que nosotros, los psicólogos de la Escuela "Martínez del Agrarismo", trabajamos. Por ello nuestra función es la de facilitar y promover el desarrollo psicológico de las personas sin tratar de influir en ellas ni de controlar su conducta, sentimientos o pensamientos.

Nuestro objetivo general es el de promover la salud psicológica de la comunidad que forma la institución, es decir, niños, padres y profesores; entendiendo por salud la tendencia (de los individuos y los grupos) al desarrollo, al crecimiento y a la auto-realización personal.

Intentando satisfacer tal objetivo, se trabaja de la siguiente manera:

- 1) Con los niños de 1º a 3er grado se realizan:
 - A) Talleres de preacadémicas, cuya finalidad es promover el desarrollo de las habilidades necesarias para que los niños aprendan a leer y a escribir, y prevenir problemas de aprendizaje en general.

Mayo y junio (previa evaluación)
 - B) Terapia de Juego, con objeto de facilitar la expresión de pensamientos, deseos y sentimientos del niño y de ayudar a solucionar sus conflictos emocionales.

Julio y agosto (previa evaluación).
- 2) Con los pre-adolescentes de 4º a 6º grado se trabajan:
 - A) Talleres de Desarrollo Humano: Para promover el autoconocimiento, la autoestima y la autoaceptación por medio de experiencias vivenciales. Fundamentalmente con los jóvenes de 5º y 6º.

Mayo y junio.
 - B) Talleres de información: Para proveer a los niños de la información mínima sobre temas de su interés. Básicamente con 4º grado.

Mayo y junio.
 - C) Terapia grupal directiva y no directiva: Con objeto de facilitar la resolución de conflictos emocionales y el desarrollo psicológico adaptado del preadolescente.

Julio y agosto.
- 3) Con los profesores se está trabajando actualmente un taller de desarrollo humano previo a la capacitación necesaria para hacer de ellos facilitadores del apren-

dizaje de sus niños.

- 4) Con los padres se trabajan cursos, particularmente con los padres de los niños canalizados a terapia, sobre diferentes tópicos como son: "El desarrollo infantil", "El maltrato", "La nutrición", "La comunicación", etc.

Como pueden observar, el trabajo del psicólogo no se circunscribe solamente al manejo de personas que padecen alguna "enfermedad mental", sino que se incluyen personas desadaptadas, con conflictos emocionales y "normales" con objeto de prevenir el desarrollo de problemas emocionales y psicológicos en general.

Hemos creído conveniente hacer esta aclaración para que no se piense que nuestro trabajo se lleva a cabo con personas "enfermas" o "locas", pues nos hemos percatado de que debido a la falta de información la comunidad confunde gran parte de nuestro trabajo.

De nuestra parte les pedimos que cuando alguno de los psicólogos les pida trabajar con sus niños o les pida su ayuda en la resolución de algún cuestionario, le pregunten el objetivo del mismo.

En este texto se explica el trabajo que el grupo con el que participé cubriendo una práctica escolar (7º y 8º semestres de la carrera) realizaba para la escuela en donde se realizó la implementación del programa que presento.

CARL ROGERS
(Vida y obra)

"Si la verdad existe,
la convergencia hacia ella esta
rá determinada, a mi juicio, por
un proceso de búsqueda libre e
individual."

Rogers.

Carl Rogers nace el 8 de enero de 1902 en el seno de una familia de tradición religiosa. Cuando cumple 12 años, su familia se traslada a una granja de Winsconsin, pues su padre quería dedicarse a una vida más sana en el campo. Más tarde, Carl ingresa a estudiar Agronomía. Dos años más tarde, influido por la educación religiosa que recibió, entra a la Facultad de Historia, a fin de ingresar posteriormente al Seminario.

En 1922, Carl es elegido entre sus compañeros como representante de la universidad para asistir a la Confederación de Estudiantes Cristianos en China. Los seis meses que reside en Oriente tienen un fuerte impacto en su vida, gracias a que conoce personas de diferentes credos y comprende que a pesar de ello son personas valiosas, buenas y comprometidas con sus semejantes.

Rogers ingresa al Seminario Teológico en 1924 y permanece dos años como seminarista, pero decide dejarlo debido a que no puede desarrollar su estilo de vida y a que sus creencias e intereses no cabían dentro de las limitaciones que la vida religiosa le imponía. Entonces ingresa a la Facultad de Psicología. Estos estudios, así como los de Filosofía, los

hace en la Universidad de Columbia, en donde empieza, poco después, a trabajar en el área de psicoterapia infantil.

A partir de 1926, durante 12 años, Rogers trabaja en el Departamento de Prevención contra la Crueldad infantil de Rochester, como terapeuta. Con base en este trabajo y en la experiencia alcanzada, inicia lo que más tarde llamará la terapia centrada en la persona o terapia autodirectiva.

En la década de los 40's, se dedica a la docencia y escribe su libro "Consejo y psicoterapia", donde expone los principios de su teoría.

En la década de los 50's, aporta el concepto de grupos de encuentro a la psicoterapia grupal. Otra aportación suya, a partir de los 60's, es la que reapiza en el campo de la educación. En su libro "Libertad y creatividad en la educación", Rogers propone al educando una liberación de imposiciones y programas preconcebidos que le permitan buscar dentro de sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo siente que necesita para lograr su plenitud como persona.

FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Desde el punto de vista de la educación autodirectiva, el hombre es considerado como un ser básicamente racional, social, progresivo y realista. Indudablemente existen en él emociones antisociales: celos, agresividad, etc., pero no son impulsos espontáneos que tengan que ser controlados. Se trata, más bien, de reacciones que se desatan cuando quedan frustrados otros impulsos más elementales como amor, dependencia, seguridad, etc. El hombre es básicamente un ser cooperativo, constructivo y leal, y cuando está libre de defensas sus reacciones son positivas, progresivas y constructivas. Es decir,

no tenemos por qué empeñarnos en controlar sus impulsos agresivos y antisociales; puesto que su propia capacidad de autorregulación contrapesará unas necesidades con otras.

El hombre tiene la capacidad de darse cuenta de los factores de su desajuste psicológico y tiene también la capacidad y la tendencia de huir de estados de desajuste a estados de equilibrio psicológico.

Filosóficamente, el individuo tiene la capacidad de orientarse, regular y controlarse a sí mismo, para lo cual sólo se requiere que se den ciertas condiciones. En la medida en que falten esas condiciones, y no en sentido estricto, será necesario aplicar un control externo para regular al individuo. Cuando éste posee en grado razonable las condiciones necesarias para el crecimiento, puede desarrollar por sí mismo su potencial, de la misma manera que una semilla crece y exterioriza su potencial.

"ESTE SOY YO"

Carl R. Rogers.

¿Quién soy yo? Soy un psicólogo cuyo principal interés ha sido la psicoterapia.

Me crié en un hogar caracterizado por estrechos lazos familiares, en una atmósfera ética y religiosa muy estricta e intransigente, que se sintetizaba en la veneración del trabajo arduo. Fui el cuarto de seis hijos. Pasábamos ratos agradables en familia, pero no estábamos siempre juntos, de manera que fui un niño bastante solitario, que leía incesantemente y que al terminar los estudios escolares sólo había salido con chicas en dos oportunidades.

Cuando cumplí doce años, mis padres compraron una granja e instalamos allí nuestro hogar. En la granja desarrollé dos intereses que quizá hayan orientado el rumbo de mi trabajo posterior. Quedé fascinado por las gigantescas mariposas nocturnas y laboriosamente las crié en cautiverio. En general, conocí algunas de las alegrías y frustraciones del científico que intenta observar la naturaleza. Me convertí en un estudioso de la agricultura científica, y sólo en años recientes comprendí que aquello me ayudó a adquirir una idea básica sobre la ciencia.

Inicié mis estudios universitarios en Wisconsin, en el campo de la agricultura. Durante mis dos primeros años en la universidad mi objetivo profesional cambió, y a consecuencia de algunas conferencias religiosas que tuvieron en mí una intensa resonancia intelectual, perdí el interés por la agricultura científica para decidirme por el ministerio sacerdotal.

Decidí prepararme para el trabajo religioso asistiendo al Union Theological Seminary. Ahí me sentí atraído por los cursos y conferencias sobre psicología y psiquiatría que comenzaban a desarrollarse. Pronto me encontré dedicado a la orientación infantil de manera tal que, gradualmente, me establecí en ese campo y comencé a pensar en mí mismo como psicólogo clínico. Fue un paso dado suavemente y con poca conciencia de la elección que hacía: simplemente me dediqué a las actividades que me interesaban.

Tiempo después fui empleado como psicólogo en el Departamento de Estudios Infantiles de la Sociedad para la Protección de la In

fancia contra la Crueldad en Rochester, Nueva York.

Los doce años que pasé en Rochester fueron muy valiosos. Durante los primeros ocho, estuve dedicado a la prestación de servicios psicológicos prácticos, diagnosticando y planeando en mi trabajo con niños delincuentes y desválidos que nos enviaban los tribunales y entidades; y en muchos casos haciendo entrevistas terapéuticas. Fue un periodo de relativo aislamiento profesional, durante el cual mi única preocupación fue tratar de ser más eficaz con nuestros clientes. Había un único criterio para evaluar cualquier método que empleáramos para tratar a esas criaturas y a sus padres; el criterio era ¿Funciona? ¿Es eficaz?. Pronto descubrí que estaba comenzando a formular mis propios puntos de vista a partir de mi experiencia diaria.

He aprendido a vivir manteniendo relaciones terapéuticas cada vez más profundas con un creciente número de clientes. Esto puede ser extremadamente gratificante y, en efecto, lo ha sido. Pero en ciertas ocasiones puede constituir una fuente de inquietud, cuando una persona con una alteración grave parece pretender de mí más de lo que puede darle, para satisfacer sus necesidades. Sin duda alguna, el ejercicio de la terapia es algo que requiere un desarrollo personal ininterrumpido por parte del terapeuta; y esto a veces es doloroso, aunque en definitiva resulta siempre satisfactorio.

ALGUNAS ENSEÑANZAS SIGNIFICATIVAS

Me gustaría transmitirles algunas de las cosas que he aprendido en los miles de horas que empleé trabajando en contacto íntimo con individuos que sufren.

Presentaré cada una de ellas con una frase u oración que transmita algo de su sentido particular. Luego la desarrollaré brevemente. No he seguido en su exposición ningún orden especial, pero cabe señalar que las primeras se refieren a las relaciones con los demás. Las siguientes corresponden al ámbito de los valores y convicciones personales.

Podría iniciar esta serie de enseñanzas significativas con un enunciado negativo. En mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy: Mostrarme tranquilo y satisfecho

cuando en realidad estoy enojado y descontento; aparentar que conozco las respuestas cuando en verdad las ignoro; ser cariñoso mientras me siento hostil; manifestarme aplomado cuando en realidad siento temor e inseguridad.

En mis relaciones con la gente he podido comprobar que no es útil tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera cuando en lo profundo de mí mismo siento algo muy diferente. Nada de esto me ayuda a lograr relaciones positivas con individuos.

La segunda enseñanza puede expresarse en los siguientes términos: Soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo. Con el transcurso de los años he adquirido una mayor capacidad de autoobservación que me permite saber con más exactitud que antes lo que siento en cada momento; puedo reconocer que estoy enojado o que experimento rechazo hacia esa persona, que siento calidez y afecto hacia este individuo o que mi relación con determinada persona me produce ansiedad y temor. Todas estas actitudes son sentimientos que creo poder identificar en mí mismo. En otras palabras, creo que soy más capaz de permitirme ser lo que soy. Me resulta más fácil aceptarme como un individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como yo quisiera.

Quizás este punto de vista pueda resultar bastante extraño para algunas personas. Sin embargo, lo considero valioso a causa de que, paradójicamente, cuando me acepto como soy, puedo modificarme. He aprendido que no podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos en tanto no nos aceptemos tal como somos. Una vez que nos aceptamos, el cambio parece llegar casi sin que se lo advierta.

Otro resultado que parece surgir del hecho de aceptarse tal como uno es consiste en que sólo entonces las relaciones se tornan reales. Si puedo aceptar el hecho de que este cliente o estudiante me hace sentir molesto o me provoca aburrimiento, podré aceptar con mayor facilidad los sentimientos con que me ha de corresponder. También puedo aceptar la experiencia y la modificación de los sentimientos que surgirán en ambos como consecuencia. Las relaciones reales no permanecen estáticas, sino que tienden a ser cambiantes.

Llegamos ahora a una enseñanza capital que ha tenido gran significación para mí. Puedo expresarla en los siguientes términos: He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra perso-

na. La manera en que he formulado esta afirmación puede resultarles extraña. ¿Es necesario permitirse conocer a otro? Pienso que efectivamente es así. Nuestra primera reacción ante las afirmaciones que oímos de otras personas suele ser una evaluación inmediata o un juicio, más que un intento de comprensión. Cuando alguien expresa un sentimiento, una actitud o creencia, tendemos a pensar: "Está en lo correcto"; o "Es una tontería"; "Eso es anormal"; "No es razonable"; "Es desagradable". Muy pocas veces nos permitimos comprender exactamente lo que su afirmación significa para él. Pienso que esto se debe a que comprender es riesgoso.

Otra enseñanza que ha sido muy importante para mí es la siguiente: He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece. Puesto que la comprensión es muy gratificante, me gustaría eliminar las barreras entre los otros y yo, para que ellos puedan, si así lo desean, revelarse más plenamente.

En la relación terapéutica existen una serie de recursos mediante los cuales puedo facilitar al cliente la comunicación. Con mis propias actitudes puedo crear un ambiente de seguridad en la relación que posibilite tal comunicación. Es necesario que la persona advierta que se lo ve tal como él se ve, y que se lo acepta con sus percepciones y sentimientos.

Como docente también he observado que cuando puedo establecer canales a través de los cuales otros pueden brindarse, me enriquezco. por esta razón intento, aunque no siempre lo logre, crear en el aula un clima en el que puedan expresarse los sentimientos y en el que los alumnos puedan manifestar su desacuerdo con los demás y con el profesor. A menudo pido a los estudiantes que formulen por escrito sus opiniones personales con respecto al curso. Pueden decir de que manera éste satisface o no sus necesidades, expresar sus sentimientos hacia el docente o señalar las dificultades con que tropiezan en sus estudios.

En mi trabajo como asesor he aprendido aún otra cosa muy importante. Puedo expresarla muy brevemente. Me ha gratificado en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona.

He descubierto que aceptar realmente a otra persona, con sus propios sentimientos, no es de modo alguno tarea fácil, tal como tampoco lo es comprenderla. ¿Puedo permitir a otra persona sentir

hostilidad hacia mí? ¿Puedo aceptar su enojo como una parte real y legítima de sí mismo? ¿Puedo aceptarlo cuando encara la vida y sus problemas de manera muy distinta a la mía? ¿Puedo aceptarlo cuando experimenta sentimientos muy positivos hacia mí, me admira y procura imitarme? Todo esto está implícito en la aceptación y no llega fácilmente. Pienso que es una actitud ~~muy~~ común en nuestra cultura pensar: Todas las demás personas deben sentir, juzgar y creer tal como yo lo hago." Nos resulta muy difícil permitir a nuestros padres, hijos o cónyuges sentir de modo diferente al nuestro con respecto a determinados temas o problemas. No podemos permitir a nuestros clientes o alumnos que difieran de nosotros o empleen su experiencia de manera personal.

Pienso que cuando puedo aceptar a un individuo, lo cual significa aceptar los sentimientos, actitudes y creencias que manifiesta como una parte real y vital de sí mismo, lo estoy ayudando a convertirse en una persona, y a mi juicio esto es muy valioso.

La siguiente enseñanza que deseo enunciar puede resultar difícil de expresar. Es la siguiente: Cuanto más me abro hacia las realidades mías y de la otra persona, menos deseo "arreglar" las cosas. Cuando trato de percibirme a mí mismo y observar la experiencia que en mí se verifica, y cuanto más me esfuerzo por extender esa misma actitud perceptiva hacia otra persona, va desapareciendo de mí cualquier tendencia a corregir las cosas, fijar objetivos, moldear a la gente o manejarla y encausarla en la dirección que de otro modo querría imponerles. Experimento mayor satisfacción al ser yo mismo y permitir que el otro sea él mismo.

Sin embargo, el aspecto paradójico de mi experiencia consiste en que, cuanto más me limito a ser yo mismo y me intereso por comprender y aceptar las realidades que hay en mí y en la otra persona, tantos más cambios parecen suscitarse. Resulta paradójico el hecho de que cuanto más deseoso está cada uno de nosotros de ser él mismo, tantos más cambios se operan, no sólo en él, sino también en las personas que con él se relacionan.

A continuación expondré algunas otras enseñanzas que no se refieren a las relaciones entre los individuos, sino a mis propias acciones y valores. La primera de ellas es muy breve. Puedo confiar en mi experiencia.

Una de las cosas básicas que tarde mucho en advertir, y que aún estoy aprendiendo, es que cuando sentimos que una determinada actividad es valiosa, efectivamente vale la pena. Dicho de otra manera, he aprendido que mi percepción de una situación como organismo total es más fidedigna que mi intelecto.

He descubierto que siempre que confié en algún sentido interior no intelectual, mi decisión fue prudente. En realidad, he comprobado que todas las veces que seguí un camino no convencional, porque me parecía correcto o verdadero, al cabo de cinco o diez años, muchos de mis colegas se unían a mí, y mi soledad llegaba a su fin.

Con esta enseñanza se relaciona estrechamente el siguiente corolario: La evaluación de los demás no es una guía para mí. Aunque los juicios ajenos merezcan ser escuchados y considerados por lo que son, nunca pueden servirme de guía. Ha sido muy difícil para mí aprender esto.

Mi experiencia es mi máxima autoridad. Mi propia experiencia es la piedra de toque de la validez. Nadie tiene tanta autoridad como ella, ni siquiera las ideas ajenas ni mis propias ideas. Ni la Biblia ni los profetas, ni Freud ni la investigación, ni las revelaciones de Dios o del hombre, nada tiene prioridad sobre mi propia experiencia directa.

Gozo al encontrar armonía en la experiencia. He llegado a encarar la investigación científica y la elaboración de teorías como procesos orientados hacia el ordenamiento interno de la experiencia significativa. La investigación es el esfuerzo persistente y disciplinado que tiende a descubrir el sentido y el orden existentes en los fenómenos de la experiencia subjetiva. Se justifica por la satisfacción que depara percibir un mundo ordenado, y porque toda vez que comprendemos las relaciones armoniosas que regulan la naturaleza obtenemos resultados gratificantes.

Los hechos no son hostiles. Quizás he tardado en aprender que los hechos nunca son hostiles, puesto que cada prueba o dato que se pueda lograr nos permite acercarnos más a la verdad, y la proximidad a la verdad nunca puede ser dañina, peligrosa ni insatisfactoria.

A continuación quiero enunciar una enseñanza que ha sido sumamente gratificante porque me hace sentir muy cerca de mis semejantes. Puedo expresarla de la siguiente manera: Aquello que es más personal es lo que resulta más general. Descubrí que aquellos sentimientos que me parecían íntimos y personales, y en consecuencia más incomprensibles para los demás, lograban hallar resonancia en muchas otras personas. Por esta razón creo que si es expresado y compartido lo más personal y singular de cada uno de nosotros puede llegar más profundamente a los demás.

Hay una enseñanza profunda que quizás sea la base de todas las que enunciado hasta ahora. Me ha sido inculcada por los veinticinco años que pasé tratando de ser útil a los individuos que sufren. La experiencia me ha enseñado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva. He podido comprobar esto en los contactos más profundos que he establecido con mis clientes en la relación terapéutica, aún con aquellos que padecen problemas muy inquietantes o manifiestan una conducta antisocial y parecen experimentar sentimientos anormales. Cuando puedo comprender empáticamente los sentimientos que expresan y soy capaz de aceptarlos como personas que ejercen su derecho a ser diferentes, descubro que tienden a moverse en ciertas direcciones, ¿Cuáles son estas direcciones? Las palabras que, a mi juicio, las describen de manera más adecuada son: positivo, constructivo, movimiento hacia la autorrealización, maduración, desarrollo de su socialización. He llegado a sentir que cuanto más comprendido y aceptado se siente un individuo, más fácil le resulta abandonar los mecanismos de defensa con que ha encarado la vida hasta ese momento y comenzar a avanzar hacia su propia maduración.

Permitaseme poner fin a esta larga enumeración con una última enseñanza que puede enunciarse brevemente: La vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado. En mis clientes y en mí mismo descubro que los momentos más enriquecedores y gratificantes de la vida no son sino aspectos de un proceso cambiante.

" APLICACION PRACTICA EN EL SALON DE CLASES "

Resumen de un artículo extraído del libro Terapia de Juego de la autora Virginia M. Axline. Ed. Diana.

Los principios básicos de la terapia no-directiva parece tener implicaciones de mayor alcance para los pedagogos. Las personas que están vinculadas con las escuelas saben que es de primera necesidad para una educación exitosa en los niños la absoluta salud mental de todos los participantes en el proceso educacional.

Una maestra cuya mente se encuentra asediada por ansiedades, miedo y frustraciones no puede desarrollar una satisfactoria labor de enseñanza. Así como también, una niña cuya vida emocional es conflictiva y turbulenta no es una alumna capaz.

En opinión de la autora, el factor más importante para lograr una buena salud mental es la relación que se establece entre la maestra y sus alumnos. Esto es bien cierto tanto en el jardín de niños como en la secundaria. Tiene la misma validez en la educación tradicional como en la enseñanza progresiva.

Un sentimiento de amistad y ternura por parte de la maestra establecerá un tipo de identificación entre ella y el niño que parecerá individualizar la instrucción aun cuando en el salón de clase se encuentren cuarenta alumnos más. La maestra que tiene la bien lograda reputación de jamás haber sonreído en clase, ni desviado un palmo del contenido de la lección, es objeto de lástima y difícilmente puede llamársele un educador. Es en una atmósfera tan tensa y rígida como esta donde explotan los jóvenes nervios y se generan los tormentos emocionales.

Ejemplo:

Cuando May, alta, desgarbada, mayor que sus condiscípulos, proveniente de un barrio humilde, entra al salón de clases vestida de harapos y turbación, su salud mental no es afectada cuando la maestra da a su repulsión la misma sonrisa que podría brindar a la hija del presidente del consejo de educación, en vez de observarla detenidamente y preguntarle en forma insultante por qué no se ha aseado. En la situación antes mencionada, May experimentará el frío rechazo. No estará en condiciones para intentar un estado congénito de simpatía con

la maestra. La maestra que busca establecer una buena salud mental engendra ternura y amistad en cada uno de sus discípulos.

La maestra que busca la salud mental de sus alumnos, establece un sentimiento de permisividad en la relación para que el niño se sienta en libertad de expresar sus sentimientos y ser él mismo.

No obstante, la libre expresión no es suficiente para que el niño logre captar una visión de sí mismo, de su interior. La maestra terapeuta debe estar alerta para reconocer los sentimientos que el niño está expresando, y debe reflejárselos en tal forma que aquel obtenga una visión interna de su comportamiento.

-Un ejemplo de cómo reconocer y reflejar los sentimientos que expresan los niños, se da a continuación:

Ocurrió en el salón de clases de una maestra que emplea su clase para facilitar la "auto-expresión". Esta maestra acostumbra pedir a sus alumnos que escriban sus autobiografías, enfatizando sus ideas y sentimientos. También es una costumbre sostener una plática entre alumnos y maestra en base a esas autobiografías.

Angela, una muchacha de 14 años, vertió sus más profundas ideas en su composición; ella en parte escribió:

Soy completamente infeliz, toda mi vida he sido infeliz. Mi madre no me quiere. Ella quiere más a mi hermano. Pero creo que mi padre me quiere. Y adoro a mi padre. Siempre que puedo salgo de paseo con mi padre. Esto enoja a mi mamá. Está celosa de mí. En realidad creo que sí lo está. En ocasiones ella es cruel conmigo. En otras ocasiones llega a golpearme. Creo que a veces odio a mi mamá. No me permite crecer. Escoge todos mis vestidos por mí. Desea saber lo que estoy haciendo en todo momento. Me interroga como si yo fuera un criminal. Si no fuera por mi padre, huiría de la casa.

La maestra ante esta composición, no recurrió al consabido comentario de "Me-sorprendió-tanto-tú-tienes-una-mamá-tan-encantadora." En cambio, detectó los sentimientos y los reflejó a Angela.

Dijo: "En realidad eres muy infeliz, Angela, y no crees que tu madre te quiera tanto como a tu hermano, ¿no es así?"

Angela, sintiendo la aceptación de su verdadera personalidad, vertió más de sus sentimientos y la maestra prosigió con su anterior actitud para con ella, con la esperanza de que por medio de esta ayuda la muchacha pudiera lograr alguna visión interna de sus sentimientos y actitudes, y de esa forma fuera capaz de superar su problema y alcanzar una solución constructiva.

- Presentamos a continuación otro ejemplo:

En el salón de primer año, la delicada Charlene, una niña muy brillante, cuya ambiciosa madre la había empujado casi hasta el límite, agitó su mano frenéticamente cuando la maestra dijo:

-- Hoy escribiremos sobre algunas de las cosas que nos molestan.

¿Quién desea dictar hoy la historia? -- Y mientras los otros niños se dedican a su labor de proceder como niños dibujando, moldeando arcilla, pintando, jugando en la arena con los juguetes, o lo que hayan decidido hacer, Charlene dictó su historia con una expresión malhumorada en su hermoso rostro.

Mi hermano me irrita. Siempre está golpeándome. Y Eleanor, también. Me molesta mucho cuando tengo que arrojar flores en los casamientos. Deseo cargarlas, no arrojarlas al piso. Mi papá siempre me amenaza con su pantufla. ¡Si no hago todo lo que todo el mundo me ordena hacer! Mi hermana también me amenaza. Ella me golpea en la cara. Y John me tiró al piso una vez. Y hay tanto que hacer. Me canso tanto. Otra cosa que me molesta, no sé los números hasta el 300, sólo hasta el 200, y mamá me abriga hacerlo todo el tiempo. No puedo salir a jugar hasta haber escrito hasta el 300. ¿300, qué? Jamás lo sé. Y el libro de lectura es muy difícil y pesado. Soy tan pequeña que no puedo alcanzar el fregadero y servirme un vaso de agua sin tener que pedir ayuda a otra persona. Mi mamá también me da de comer en la boca, como cuando comemos pollo con tallarines y a mí no me gusta el pollo con tallarines, ella me obliga a comerlos y cuando me opongo me introduce la cuchara en la boca por la fuerza y esos horribles tallarines pasan por mi garganta y ¡odio ser yo!

Esta es toda una vehemente protesta en contra de las pasiones a que la están sometiendo.

La maestra refleja a Charlene sus sentimientos:

--La gente mayor de casa te asusta; papá con su pantufla. Y Eleanor cuando te golpea, y tu te sientes muy molesta por ser mucho más pequeña que ellos -Charlene sintiéndose alentada continúa- ¡y John me tiró al piso una vez; (John es su fiel amigo y éste es un acto muy doloroso que él ha hecho con Charlene). --Y aún John te tiró al piso una vez, dice la maestra.

A través de todo el dictado, la maestra acepta la reacción de Charlene, así como también le refleja de nuevo sus sentimientos. Este es un escape para sus tensiones. Al brindar tal oportunidad para exteriorizar estos sentimientos, existe menor probabilidad para que se acumulen y se alejen tanto de la realidad que ocasionen ciertas obstrucciones.

Este es sólo un ejemplo. Los temas que trabajan maestras como las que he presentado, varían. En ocasiones se les presenta a los niños si tienen algo que dictar respecto a "Cosas que me producen miedo", o "Desearía ser otra persona", o "Cosas que me gustan" y "Cosas que me disgustan", o "Cosas que desearía poder hacer". Las posibilidades son enormes.

Un maestro inteligente aprovecharía toda la mina de materiales existentes en su salón de clase. En lugar de mantener a los niños copiando "gato, rata, estera, sentir, gorda", ellos podrían ser alentados a escribir sus propias historias y expresar sus sentimientos. De nuevo es enfatizado el hecho de reflejar sus sentimientos a los niños, y aceptar por completo cualquier sentimiento que éstos pudieran expresar. El exteriorizar sus sentimientos es valioso, pero la adición de la reflexión y la aceptación de esos sentimientos es el elemento adicional que ayuda a esclarecerlos.

Materiales artísticos también son adaptables para este tipo de experiencias. Charlie, el "niño problema" de ocho años de edad, hace un ataúd de arcilla con un hombre también de arcilla dentro.

Dice: "También le pondré una tapa. Lo cerraré muy bien. Ahora él ya no puede respirar"

La maestra comenta: "Él no te agrada. Lo colocarás en una caja y le pondrás una tapa tan bien cerrada que no podrá respirar"

Charlie mira de reojo a la maestra, presiona aún más fuerte la tapa y dice: "Estaba tan bebido anoche que hasta me golpeó con su correa. ¡Mire! (muestra una marca azulada en su pierna)

"Estás desquitándote porque él te golpeó -dijo la maestra.

"Sí, mármuro Charlie, yo le enseñaré"

Y Charlie en realidad lo hizo.

Henry, otro niño, dibujo un cuadro gracioso. Tenía la figura de un hombre, pero con la cara y la cola de cerdo. Se lo mostró a la maestra cuando pasaba.

--Este es un hombre malo, dijo que yo comía como cerdo . Y ahora véalo, él mismo es un cerdo.

Henry se desquita de un insulto que alguien le ha hecho.

Los niños deberían tener la libertad de idear sus propios dibujos, expresar sus propias ideas y sentimientos. Aun el niño que

se sienta pasivamente recibe más ayuda de la maestra que comenta: "Tienes dificultad para idear algo que en realidad deseas dibujar", que de la maestra que dice con energía: "Dibuja un conejo", o "Ven empezaré tu dibujo", y bosqueja un dibujo para el niño que parece faltarle de iniciativa y que jamás la desarrollará hasta que se le permita sostenerse en sus dos pies e iniciar su propia actividad. Las actividades impuestas no originan la autoiniciativa.

La autora, a este respecto, considera que no se puede divorciar el aprendizaje de la vida misma. Que un niño es un ser dinámico y poderoso que no debe ser colocado en un zurco. Propone que se brinde al niño la oportunidad de funcionar como individuo, dándole libertad, responsabilidad y un sentimiento de éxito.

El niño, y todo individuo, para alcanzar una plena educación, debe ser considerado una persona digna de respeto y entendimiento y con la oportunidad de desarrollar hasta su máxima capacidad.

Cuando la maestra respeta la dignidad del niño, ya sea que tenga seis o dieciséis años de edad, y lo trata con comprensión, amabilidad y ayuda constructiva, está desarrollando en él una habilidad para meditar sus acciones y, por lo tanto, resolver sus problemas y volverse responsable de sí mismo como un individuo independiente con derechos propios.

La relación que existe entre la maestra y sus alumnos es el detalle más importante. Las respuestas de la maestra deben abarcar las necesidades reales de los niños y no sólo las materiales.

IDEAS PERSONALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y
EL APRENDIZAJE

(Rogers, C. El proceso de convertirse en persona, cap. 13)

En este artículo Rogers presenta una conferencia planeada para ser dictada ante una congregación de educadores. A continuación presento las principales ideas extraídas de ese texto:

- a) "Mi experiencia me dice que no puedo enseñar a otra persona cómo enseñar. intentar algo así resulta inútil"
- b) "Pienso que cualquier cosa que pueda enseñarse a otra persona es relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta"
- c) "...sólo me interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta"
- d) "He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo"
- e) "El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia no puede comunicarse de manera directa a otro"
- f) "...los resultados de la enseñanza son intrascendentes o bien dañinos"
- g) "Pienso que una de mis mejores maneras de aprender consiste en abandonar mis propias actitudes de defensa, y tratar de comprender lo que la experiencia de la otra persona significa para ella"
- h) "Otra de mis maneras de aprender consiste en plantear mis propias incertidumbres, tratar de esclarecer mis

dudas y acercarme así al significado real de mi experiencia"

Rogers plantea que si las experiencias de otros hubieran coincidido con las suyas, y si los demás hubieran descubierto en ellos los mismos significados que él, se podrían deducir consecuencias como las que se citan a continuación:

- se abandonaría la enseñanza.
- se dejarían de lado los exámenes, pues sólo evalúan el aprendizaje intrascendente.
- se dejaría de calificar con notas.
- se abandonarían los títulos para evaluar la eficiencia de las personas, puesto que un título señala la conclu sión de algo, y el que aprende se interesa en el proce so continuo de aprender.

CARTA A UNA PROFESORA

Querida señora:

Usted no se acordará de mí ni de mi nombre, por eso no tiene caso que lo escriba; además, ¡hay tantos que piensan como yo!

Yo, en cambio, me acuerdo frecuentemente de usted, de sus compañeros maestros y de esa institución opresiva que ustedes llaman "Escuela".

Hace un año, iba en sexto, lo recuerdo bien, me volví tímido frente a usted. No levantaba la mirada del suelo y me acercaba a las paredes hasta querer fundirme con ellas cuando sus ojos fúricos se cruzaban con los míos. También recuerdo cómo sudaban mis manos y cuánto temblaban mis miembros cuando la escuchaba gritar, cuando veía en su rostro esa expresión que tanto me asustaba; y sólo porque yo o alguno de los compañeros salíamos de nuestro lugar.

Si usted supiera, "querida señora", el rencor que llegué a sentir cuando me regañaba, con esa mezcla de burla y enojo, delante de los compañeros porque tenía una equivocación. Pero no, a usted nunca le importó lo que pasaba con nosotros. Ni siquiera pensó en el daño que, tal vez sin querer, me hacía (quién deba decir "nos hacía").

Pero..., no piense que esto es un reclamo. No. Sólo es una opinión. Ahora pensaba en usted y no quise reprimir la intención de hablarle un poco sobre mí. Algo que nunca pude hacer cuando era uno de sus alumnos.

En un principio pensé en decirle todo lo que en aquel momento sentí y que nunca pude expresar. Quería herirla, hacerle daño como usted me lo hizo a mí. Pero pronto desheche esa idea. Además, ahora veo todo de distinta manera.

Ahora la comprendo. Quiero creer que sus regaños, sus gritos y sus insultos no eran debidos a falta de cariño, sino más bien a problemas que tenía consigo misma. Quiero creer que sus múltiples ocupaciones a veces eran intolerables y que nuestros gritos y desobediencias la exasperaban a tal grado que perdía la compostura. ¡ Quisiera creer tantas cosas para justificarla !. Porque no puedo creer que sea mala, no quiero creer que las maestras sean malas nada más porque sí. Me gustaría tanto que fueran diferentes. que se preocuparan un poco más

por nosotros, sus alumnos. Que confiaran en nosotros y que no nos ofendieran o regañaran porque nos portamos "mal".

¡Me gustaría tanto que la escuela y los maestros fueran diferentes!...

ATENTAMENTE

Un exalumno.

EL PRIMER DIA DE CLASES

Para el profesor, el primer día de clases es una nueva aventura que le hace experimentar diversas reacciones y sentimientos.

En esta ocasión, quisieramos compartir con ustedes la expresión de tales sentimientos, a través del pensamiento de un profesor de cualquier escuela de nuestro planeta. Penetrémos entonces al fantástico mundo interior de este profesor que bien podría ser USTED MISMO frente a su grupo:

"He aquí otro grupo de jóvenes, mis alumnos. Me siento algo temeroso ante ellos, temeroso de su juventud, de su entusiasmo, de su inquietud, de su sinceridad, de sus conocimientos, de su ignorancia y de mi capacidad para despertarles algo verdaderamente significativo para cada uno de ellos, que les sirva para ser cada vez mejores personas, mejores estudiantes, ciudadanos más conscientes, hombres más felices. Y sin embargo, a medida que me relaciono con ellos comienzo a experimentar un gran respeto por todos. Siento cuánto los asusta, también, mi presencia, mi voz, mi aparente aplomo y autoridad; y los enormes esfuerzos con que intentan mantenerse optimistas, seguros y felices. Quisiera que supieran lo temeroso que estoy yo ahora y que advirtieran que los comprendo. Quisiera que sepan que estoy a su lado, que deseo acompañarlos en el viaje que emprenden hoy al mundo de los conocimientos y la sabiduría. Me gustaría que en esta relación con ellos mis sentimientos fueran tan claros y transparentes como sea posible. Reconozco que éste es un viaje muy humano e imprevisible para ambos y que, quizá yo mismo eluda en mí, sin saberlo, algunos de los sentimientos que ellos irán descubriendo. Hasta este punto sé que mi capacidad de facilitarles su aprendizaje se verá limitada. Sé que en ciertos momentos sus propios temores los ha-

rán percibirme como alguien despreocupado, un intruso que los rechaza y no los comprende. Quiero aceptar plenamente estos sentimientos, pero sobre todo quiero que encuentren en mí a una verdadera persona. No debo sentir inquietud alguna respecto de la calidad de mis conocimientos, pues lo que soy y lo que siento es suficientemente bueno para servir de base a su propio aprendizaje, siempre que logre ser lo que soy y lo que siento en mi relación con ellos. Entonces quizá logren aprender de una manera abierta y libre de temor".

Yo mismo.

El Aprendizaje Significativo

Rogers ¹ define el aprendizaje significativo como "una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia --En la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad--; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia".

En este sentido, su concepto de aprendizaje se contrapone al concepto tradicional de aprendizaje como algo memorístico y mecánico. Aprender significativamente implica mucho más que solamente almacenar una gran cantidad de información; se requiere de la capacidad de utilizar esa información y de aplicarla en la consecución de una determinada meta, de algo que es importante para el individuo para un momento dado.

Moreno ², hablando metafóricamente, presenta una definición de este concepto que resulta sumamente comprensible. Plantea que "Usando la imagen de la digestión como metáfora, el aprendizaje significativo consiste en triturar bien los alimentos, descomponerlos en sus partes químicas, hacerlos pasar al torrente sanguíneo y finalmente incorporarlos a las células y tejidos, de modo que pasen a formar parte del propio cuerpo, manteniéndolo y dándole energía. El aprendizaje no significativo, en cambio, es como tragar alimentos sin lograr digerirlos. Por lo mismo, sin que ellos puedan pasar a la sangre y llegar a integrarse a las células del cuerpo. Estos alimentos al no ser digeridos son desechados por el organismo y expulsados casi en la misma forma en que entraron".

Con esta definición queda claro que el aprendizaje significativo no es un proceso "Sin vida, estéril y fútil que el pobre e indefenso individuo enguete mientras lo atan a su asiento las cadenas del conformismo".³ Este tipo de aprendizaje no es un aprendizaje de sílabas sin sentido, que cuesta trabajo aprender y se olvida fácilmente, como parece serlo el tipo de aprendizaje que se promueve en las escuelas actuales. En ellas, gran parte del currículum carece de significado para los estudiantes y la educación termina siendo un intento, muchas veces infructuoso, de aprender materias que carecen de significado personal.

El aprendizaje significativo es un aprendizaje real y permanente en la medida en que es vivencial, porque va ligado a nuestra propia experiencia. En la medida en que es autoiniciado, pues aún cuando el incentivo proviene de fuera, el significado del descubrimiento, del logro, de captación y comprensión se originan en el interior del propio individuo que aprende.

El aprendizaje significativo es un aprendizaje para la vida más que para el examen. En este tipo de aprendizaje es la propia vida quien toma examen. Ella es quien plantea lo que necesitamos hacer y saber para lograr nuestras metas. Es la propia vida quien permite a un chico darse cuenta de que para llegar a ser el famoso médico que ansia, necesita satisfacer antes ciertos requisitos. Por ejemplo, terminar la secundaria, la preparatoria y aprobar un examen para ingresar en la universidad.

Un aprendizaje de este tipo es un fenómeno que incluye a toda la persona que aprende, con sus componentes biológicos, psicológico, cognoscitivo, social y espiritual que hacen de ella una PERSONA INTEGRAL.

Es un tipo de aprendizaje que genera en la persona que aprende un proceso del siguiente tipo: "No, no, ésto no es lo que quiero; un momento, aquí hay algo que me interesa, que necesito. ¡Ah, lo he encontrado! Ahora estoy dilucidando y comprendiendo qué necesito y qué quiero saber".⁴

Esta reflexión es más que un ejercicio simplemente mental, que activa solo mecanismos memorísticos. La persona aquí no participa únicamente con la cabeza, sino con todo su organismo. Siente y vive su aprendizaje.

A este respecto, Rogers⁵ plantea que cuando el niño que ha comenzado a caminar toca por accidente la estufa encendida, aprende por sí mismo el significado de la palabra "caliente" y a tener cuidado cuando se acerca a estufas de ese tipo; tal aprendizaje tiene un significado personal pleno y no se olvidará con facilidad. De igual manera, el niño que memorizó "dos más dos es igual a cuatro", jugando un día con sus canicas, advertirá súbitamente que "¡dos más dos hacen cuatro!". Ha descubierto algo importante, algo que tiene un significado intelectual y afectivo a la vez. Pasa lo mismo cuando un niño que con dificultad aprende a leer, un día se -

interesa por un relato escrito, un libro de historietas o un cuento de aventuras, y se da cuenta que las palabras tienen un poder mágico que lo llevan a mundos hasta ese momento desconocidos. Entonces, y solo - entonces, ha aprendido "realmente" a leer.

Con estos ejemplos, Rogers pretende hacer ver que se genera un mejor aprendizaje y con mayor rapidez cuando el niño aprende librado a sus - propios recursos y cuando lo que debe aprender tiene para él un significado importante.

Por el contrario, el aprendizaje realmente significativo se reduce a un mínimo absoluto cuando se parte de currículums predeterminados, - cuando se prescriben tareas uniformes para todos los alumnos, cuando se emplea la exposición como método único de enseñanza, cuando se aplican exámenes estandarizados como método de evaluación y cuando el nivel de aprendizaje se mide en función de las calificaciones que fija el maestro.

Citas:

1. Rogers, C. El proceso de convertirse en persona. Paidós, México, 1989, p. 247.
2. Moreno, L.S. La educación centrada en la persona. El Manual MODerno, México, 1979, pp. 20-21
3. Rogers, C. Libertad y creatividad en la educación. Paidós, México, 1983. Prólogo.
4. Ibid.
5. Ibid.

EL FACILITADOR DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

González, Garza Ana Marfa.

El niño y la educación.

El maestro es ante todo un coordinador de grupos cuya labor es alentar, motivar, acompañar y facilitar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los integrantes de su grupo. La tarea primordial del facilitador consiste en favorecer el desarrollo integral (biopsicosocial) de los educandos que tiene a su cargo.

Una relación interpersonal maestro-alumno facilitadora del aprendizaje desarrollo de ambos debe ser aquella que brinde calidez humana, seguridad, confianza, comprensión, respeto, flexibilidad apertura, aclaración de límites y aceptación mutuos. Las características y elementos básicos de la personalidad del maestro que facilitan su labor educativo-formativa son agrupados por la autora en tres rubros generales: a) actitudes y características personales, b) habilidades y destrezas y c) capacitación o entrenamiento..

Las características y actitudes personales principales son las siguientes:

- autoconocimiento
- aceptación de sí mismo y del otro
- apertura a la experiencia
- flexibilidad
- capacidad empática
- poseer un concepto positivo y liberal del ser humano que le permita confiar en su potencial innato latente.

- autenticidad
- calidez e interés
- capacidad para entablar relaciones interpersonales
- búsqueda constante de autorrealización
- equilibrio emocional.

En lo que respecta a habilidades y destrezas, puede hablarse de tres tipos, a saber:

- 1) Habilidades de reacción:
 - escuchar activamente
 - reflejar verbal y no verbalmente los contenidos, sentimientos, actitudes y conductas
 - clarificar
 - sintetizar

- 2) Habilidades de interacción:
 - modelar la participación
 - enlazar temas, comentarios, sentimientos, etc.
 - promover la participación
 - apoyar
 - poner límites claros
 - promover la confianza y el respeto mutuos.

- 3) Habilidades de acción:
 - cuestionar constructivamente
 - afrontar problemas positivamente
 - retroalimentar

- modelar
- establecer el clima propicio
- promover, facilitar y guiar la interacción
- mantener los límites
- consolidar
- intervenir a tiempo
- movilizar los recursos del grupo.

Finalmente, tocante a la capacitación o entrenamiento, la autora maneja que ésta debe contemplar tres aspectos: 1) conocimientos teóricos, 2) experiencia vivencial en procesos de grupo y 3) actualización constante en cuanto a conocimientos, metodología y habilidades.

FUNCIONES DEL FACILITADOR

Se manejan como funciones de un maestro que es facilitador las siguientes:

- 1) Disponer del material necesario
- 2) Explicar los objetivos de la reunión
- 3) Animar y dar apoyo
- 4) Aceptar a las personas como son
- 5) Orientar y frenar la desorientación
- 6) Estar abierto a la retroalimentación que el grupo le ofrezca, sea ésta del tipo que sea.
- 7) Saber concluir a tiempo.

RESPONSABILIDADES DEL FACILITADOR

Un facilitador debe cuidarse de no afrontar problemas para

cuya resolución no se siente competente. Debe entrenarse y capacitarse para ser un buen facilitador de la comunicación, debe siempre estar abierto a conocer nuevas técnicas y teorías que enriquezcan su labor. Su principal objetivo estará dirigido a ayudar a los demás a desarrollarse íntegramente.

En el salón de clase un facilitador debe equilibrar el orden, invitar a todos a participar, evitar que uno o unos cuantos se apropien de la palabra, alentar a todos los integrantes del grupo a compartir todo aquello que deseen y a calmar a los que interrumpen a los que están hablando.

Debe también tener en cuenta las diferencias personales de cada estudiante.

El facilitador debe tener siempre presente que su papel consiste en:

- aclarar mensajes, no complicarlos
- solicitar información, no examinar mediante preguntas
- opinar, no imponer su voluntad
- informar, no ser sólo espectador
- alentar, no agredir
- armonizar, no bloquear o desintegrar
- reducir tensiones, no favorecerlas o ignorarlas
- iniciar activamente, no permanecer pasivo
- utilizar positivamente su sentido del humor, no faltar al respeto
- compartir lo que él es, sin abusar centrándose en sí mismo
- expresar sus sentimientos cuando lo cree adecuado, sin imponerse.

La clave de todo buen facilitador está en la capacidad que tiene para entablar una relación interpersonal satisfactoria con los miembros de su grupo. Una relación de este tipo sólo podrá establecerse cuando se considere a los alumnos como personas; cuando se parta de una concepción positiva del ser humano y se confie en el potencial innato latente en él; cuando no se contemple al alumno como alguien a quien se debe controlar, reprimir, manipular y amenazar para que aprenda.

El humanismo sostiene que el educador es aquel que facilita el proceso de aprendizaje y desarrollo del potencial humano. Para ello concibe a sus alumnos como personas de las que él también puede aprender, y su relación con ellos es horizontal, deyo a tú, de persona a persona.

CAPACIDAD DE ESCUCHA

(Silvino J. Fritzen. La ventana de Johary, pp. 29-30)

"La naturaleza nos ha dado dos oídos, dos ojos y una lengua", decía Zenón, filósofo de la antigua Grecia, "para que podamos ver y oír, más que hablar". Y un filósofo chino hace la siguiente observación: "El buen oyente cosecha, mientras que el que habla siembra". Sea como sea, hasta hace muy poco tiempo se prestaba escasa atención a la capacidad de escucha. Un exagerado énfasis en la habilidad expresiva había llevado a la mayoría de las personas a subestimar la importancia de la capacidad de escucha en sus actividades cotidianas de comunicación.

Un "renombrado psicólogo" dijo que deberíamos mirar a cada persona como si ésta llevara colgado del cuello un cartel en el que dijera: "quiero sentirme importante". Evidentemente, todos queremos sentirnos importantes. A nadie le gusta ser tratado como si careciera de importancia. Y todos queremos, además, que dicha importancia sea reconocida. La experiencia misma nos enseña que si las personas son tratadas como tales, se sienten felices y procuran hacer y producir más. Y quien se sabe escuchado se siente gratificado.

Durante cinco años, el Departamento de Educación de Adultos de las escuelas públicas de Minneapolis ofreció una serie de cursos destinados a mejorar la manera de hablar y un sólo curso para mejorar la manera de escuchar, de ser un buen oyen

te. Los primeros estaban siempre llenos; tal era la demanda; el segundo nunca llegó a darse, por falta de alumnos. Todos deseaban aprender a hablar, pero nadie quería aprender a oír.

Oír es algo mucho más complicado que el mero proceso físico de la audición. La audición se da a través del oído, mientras que el oír implica un proceso intelectual y emocional que integra una serie de datos físicos, emocionales e intelectuales en busca de significados y de comprensión. El verdadero oír se produce cuando el oyente es capaz de discernir y comprender el significado del mensaje del emisor. Sólo así se alcanza el objetivo de la comunicación.

Algunos autores ofrecen una serie de principios en orden a perfeccionar las habilidades que son esenciales para saber oír:

1. Procure tener un objetivo al oír.
2. suspenda todo juicio inicial.
3. Procure centrarse en el interlocutor, resistiéndose a todo tipo de distracciones.
4. Procure repetir lo que el interlocutor está diciendo.
5. Espere antes de responder.
6. Procure reformular con sus propias palabras el contenido de lo que dice su interlocutor y la pasión con que lo dice.
7. Procure percibir el núcleo de lo que oye a través de las palabras.
8. Haga uso del tiempo diferencial para pensar y responder.

B I B L I O G R A F I A

- 1.- Acevedo, I. A. Aprender jugando. 60 dinámicas vivenciales. Tomos I y II, México, Limusa, 1989.
- 2.- Adams, A. J. Aprendizaje y memoria. México, El Manual Moderno, 1983.
- 3.- Axline, M. V. Terapia de juego. México, Diana, 1988.
- 4.- Axline, M. V. Dibs. En busca del yo. México, Diana, 1989.
- 5.- Bernstein, D. y Nietzel, M. Introducción a la psicología clínica. México, Mc Graw Hill, 1982.
- 5.- Blanco, B. R. Docencia universitaria y desarrollo humano. México, Alhambra Mexicana, 1982.
- 7.- Bowen, J. y Hobson, R. P. Teorías de la educación. México, Limusa, 1988.
- 8.- Breve Diccionario Porrúa de la Lengua Española. México, Porrúa, S. A., 1976.
- 9.- Bunge, M. "La universidad como teatro". Excelsior. México, 9 de noviembre de 1989.
- 10.- Corona, 1982 (Se carece de datos más precisos).
- 11.- Cortés, R. C. (comp.) La escuela y los medios de comunicación masiva. México, S/ E/ P/ El Caballito, 1986.
- 12.- Davidoff, I. Introducción a la psicología. México, Mc Graw Hill, 1982.
- 13.- Diccionario Anaya de la Lengua. Fundación Cultural Televisa A. C. México, 1981.
- 14.- Diccionario Enciclopédico salvat. Salvat Editores, S.

- A. Barcelona, 1985, vols. 2 y 9.
- 15.- Diccionario ilustrado de la Lengua Española. Fernández Editores, México, 1988.
 - 16.- Freire, P., Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI, 1985.
 - 17.- Fullat, O. Filosofías de la educación. Ediciones CEAC, Barcelona, 1979.
 - 18.- Gagné, M. R. y Briggs, J. L. La planificación de la enseñanza. Sus principios. México, Trillas, 1977.
 - 19.- Gillham, L. H. Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás. España, Paidós, 1982.
 - 20.- Gondra, R. J. La psicoterapia de Carl R. Rogers. Sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica. Bilbao, España, Ed. Desclée de Brouwer, 1978.
 - 21.- González, G. A. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México, Trillas, 1987.
 - 22.- González, G. A. El niño y la educación. Programa de desarrollo humano: niveles primaria y secundaria. México, Trillas, 1988.
 - 23.- Guevara, N. G. México: ¿Un país de reprobados?. En: Nexos 162. Junio de 1991. Año 14, Vol. XIV, pp.33-44.
 - 24.- Gutiérrez, S. R. Introducción a la pedagogía existencial. México, Esfinge, 1987.
 - 25.- Hilgard, R. E. y Gordon, H. B. Teorías del aprendizaje. México, Trillas, 1986.
 - 26.- Hoja Pedagógica. Suplemento Cultural de la ENEP Acatlán. Febrero 25 de 1991.
 - 27.- Lafarga, J. y Gómez del C., J. Desarrollo del potencial

- humano. Vols. 1 y 2. México, Trillas, 1988.
- 28.- Lafarga, G. J. Más allá de la psicoterapia tradicional. Trabajo inédito. México, 1990.
- 29.- Lerner, M. Introducción a la psicoterapia de Rogers. Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1974.
- 30.- Merani, L. A. Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henry wallon. México, Grijalbo, 1970.
- 31.- Miller, H. Cumplir ochenta años. Tr. de José Vicente Anaya. La Jornada Semanal. No. 100, México, 12 de mayo de 1991, pp. 19 - 23.
- 32.- Miller, J. R. The meanings of education. The Humanistic. Vol. 44, No. 2 March/April, 1984, pp. 14 - 16.
- 33.- Moreno, L. S. La educación centrada en la persona. México, El manual Moderno, 1979.
- 34.- Neill, S. A. La educación de Summerhill frente a la educación normal. En Summerhill. México, Fondo de Cultura Económica, 1960.
- 35.- Poeydomenge, M. L. La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad. Madrid, Narcea S. A. de Ediciones, 1986.
- 36.- Puente, de la M. Carl R. Rogers: De la psicoterapia a la enseñanza. Madrid, Ed. Razón y Fé, S. A., 1973.
- 37.- Ramos, S. El perfil del hombre y la cultura en México. México, Lecturas Mexicanas No. 92, segunda serie, UNAM-SEP, 1987.
- 38.- Rébsamen, E. El factor individual del método didáctico (el espíritu o tono de la enseñanza). En: Castellanos, A. Pedagogía Rébsamen. Cit. Pos Bazante, M. (comp.) Debate pedagógico durante el porfiriato. México, SEP El Caballito, 1985.
- 39.- Rius. El mundo del fin del mundo. México, Grijalbo, 1986.

- 40.- Roberts, T. Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Tomo II. Behaviorista y Humanista. Madrid, Narcea S. A. de Ediciones, 1978.
- 41.- Rojas, S. R. Guía para realizar investigaciones sociales. México, Plaza y Valdés, 1987.
- 42.- Rogers, R. C. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1978.
- 43.- Rogers, R. C. Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo. México, Paidós, 1983.
- 44.- Rogers, R. C. Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta. España, Paidós, 1986.
- 45.- Rogers, R. C. Psicoterapia centrada en el cliente. México, Paidós, 1988.
- 46.- Rogers, R. C. El proceso de convertirse en persona. México, Paidós, 1989.
- 47.- Satir, V. Relaciones humanas en el núcleo familiar. México, Ed. Pax, 1990.
- 48.- Siliceo, A. A. Capacitación y Desarrollo de personal. México, Limusa, 1989.
- 49.- Silvino, J. F. La ventana de Johari. Ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización. Bilbao, España, Ed. sal Terrae, 1987.
- 50.- Simon, B. S., Howe, W. L. y Kirschenbaum, H. Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos. México, Avante, S. de R. L., 1977.
- 51.- Tagore, R. Mi escuela. En: Tagore. Obras. Ed. UNAM. SEP, México, 1924.

65
25
178-226 (24 copias)
350-354 368
368 368
97