

LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA Y PRÁCTICA DEL DESARROLLO HUMANO

*Alfredo Rentería**

Introducción

Las reflexiones sobre la educación que contiene este artículo y que se proponen a la consideración de los lectores de SINÉCTICA, se mueven dentro del amplio marco de la corriente humanista de la educación, cuyos orígenes, a decir de algunos de sus seguidores, se establecen al final de la década de los 40.

La propuesta que colectivamente planteamos aquí un grupo de maestros del desarrollo humano, proviene de marcos teórico metodológicos más precisos: el campo de la psicoterapia de Carl Rogers y derivada de ella, en el terreno educativo, su valiosa contribución metodológica conocida como enfoque centrado en la persona.

Pero, más que un conjunto de ideas en torno a este tema, nuestra aportación hay que referirla a la experiencia de varios años de participación entusiasta en acciones facilitadoras de los procesos de crecimiento de personas adultas, en la Maestría y el Diplomado en desarrollo humano del ITESO.

Ahora bien, nuestra experiencia si, por una parte, recoge los resultados de un trabajo educativo inspirado en Rogers; por otra, nunca estuvo atado, forzada y acríticamente a sus intuiciones y planteamientos, sino que, consecuente con uno de sus postulados básicos, adquiere forma y significado propios en la libertad y creatividad características de nuestro quehacer educativo en la universidad.

El trabajo que presentamos tiene una estructura muy sencilla: en una primera parte se esbozará una descripción de este enfoque personalizado -expresión, parece ser, favorita de Rogers- o de esta concepción de la educación o del

* Profesor investigador de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO. En colaboración con el equipo de la MDH: Gabriela Sierra, Gabriela Ramírez, Ann Lovering, Lourdes Quiroz y Estela Delgado.

aprendizaje centrado en el estudiante, como quiera llamársele. Se hará una exposición breve de sus cimientos, su hipótesis básica, los aspectos o premisas fundamentales del método, sus condiciones y características, su resonancia política, los puntos oscuros, las dudas, etcétera.

En la segunda parte -lo más valioso y al mismo tiempo, tal vez, lo más sujeto a discusión- intentamos recuperar la experiencia de aplicación de este enfoque rogeriano, en un clima de libertad responsable y crítico, como ya se dijo, al quehacer cotidiano universitario como facilitadores del desarrollo de personas adultas. Es decir, presentamos las luces y sombras de una realidad cambiante, con énfasis en los rasgos más significativos de nuestra actividad formativa actual y presente. El proceso de crecimiento del alumno y el papel desempeñado por el facilitador, constituyen los dos ejes temáticos sobre los que gira nuestra experiencia.

El enfoque centrado en la persona

En su libro "*El camino del ser*",¹ publicado en 1980, Carl Rogers habla de las raíces, las fuentes, los cimientos que sirven de sostén filosófico-científico, al enfoque personalizado de la educación.

Esos hondos cimientos se identifican como dos tendencias universales de la vida orgánica en el mundo: la tendencia hacia la actualización de los organismos vivos y la tendencia formativa en el universo en su conjunto.

La primera comprueba que en todos los organismos vivientes se detecta claramente un movimiento fundamental orientado a la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas. Se trata, en los seres humanos, de una tendencia natural a un desarrollo más completo y complejo. Sólo la presencia o ausencia de este proceso direccional actualizador nos permite determinar si un organismo está vivo o muerto.

Ahora bien, esta tendencia puede ser obstaculizada o distorsionada, pero nunca destruida, a menos que se destruya el organismo.

Alguna vez habremos observado cómo unas semillas de leguminosas o tubérculos, aún en condiciones muy desfavorables, pero sí con un poco de humedad, empiezan a germinar. Puede ser el caso de unas patatas depositadas en un cesto en la oscuridad de un sótano. Sus brotes blanquecinos pugnan por alcanzar la luz de una ventana.

Aunque nunca lleguen a madurar, a convertirse en plantas, esos endeble tallos son una expresión desesperada de esta tendencia vital al desarrollo. La vida no se rinde aunque no llegue a alcanzar su objetivo.

Hay personas cuyas vidas nos parecen desbaratadas, anormales, apenas humanas. Su existencia ha transcurrido en medio de condiciones desfavorables. Sin embargo, pueden luchar, abrirse paso a una realización, por caminos y medios acordes con su percepción.

Esta poderosa tendencia constructiva de los organismos vivientes constituye un sólido fundamento para el enfoque personalizado.

Goldstein, Maslow, entre muchos otros autores, piensan de forma similar, que la tendencia actualizadora es fundamentalmente lo que hace que un organismo

funcione. Szent-Gyorgyi, afirma que los misterios del desarrollo biológico serían inexplicables “sin suponer un impulso innato en la materia viva que la empuja hacia su propio perfeccionamiento”²

Esta tendencia, obviamente, es selectiva y direccional, es decir, constructiva. Se quiere decir con esto, que el organismo tiene otro potencial de signo contrario, que es la tendencia autodestructiva, pero que sólo en circunstancias inusuales o perversas se actualiza.

Se pueden aducir pruebas de investigaciones y experimentos en el campo de la biología que verifican esta tendencia. Ciertamente los hay y suficientes como para afirmar su compatibilidad con la ciencia y las teorías modernas del conocimiento. Pero, no es éste el lugar para hacerlo.

La segunda tendencia es una fuerza o energía formativa que actúa en el universo y puede observarse a todos los niveles. Todos los seres del mundo que vemos y conocemos proceden de formas de ser más simples y menos complejas. Estamos familiarizados con la creciente complejidad de los organismos tanto del mundo orgánico como inorgánico, a nivel micro y a nivel macro. Sabemos que las galaxias, estrellas y planetas como el nuestro se formaron a partir de un torbellino de partículas desorganizado y caótico. Si hablamos de los cristales: de la materia amorfa y asimétrica emergen formas luminosas sorprendentemente originales, simétricamente ordenadas y de gran belleza. Si consideramos individualmente las células, sabemos que pueden formar complejas colonias como en el caso de los arrecifes de coral; o que su orden y complejidad son todavía mayores como en el caso de la célula que emerge en un organismo multicelular con funciones especializadas.

No es necesario describir el proceso gradual de evolución en su totalidad, para descubrir y reconocer que la tendencia a la creciente complejidad está presente en él. Que, si bien no todos los seres llegan a desenvolverse con éxito, la tendencia permanece y se hace siempre patente.

Ahora bien, de forma semejante a como, al hablar antes de la tendencia a la actualización, se admitía su lado oscuro, que es la tendencia a la destrucción; también se reconoce aquí que el lado opuesto y oscuro de la tendencia formativa a mayor complejidad es la entropía, o sea: la tendencia al desorden y al deterioro. El orden tiende a deteriorarse para convertirse en azar, pasando por etapas de menos a mayor desorganización. En el mundo orgánico -ya sea vegetal, animal o humano- se conoce mejor el complejo proceso degenerativo que conduce a la muerte del organismo físico.

No tener presente el fenómeno de la entropía en nuestra visión del mundo y de la vida sólo conduce al optimismo ingenuo. Ciertamente, pero, los educadores humanistas no naufragan en él sino que, partiendo del reconocimiento de la realidad de ambos fenómenos afirman que, siendo tan verdadero uno como otro, optan por un sano optimismo que dé mayor valor y significado a la “sintropía”, es decir, a la propensión hacia un orden y complejidad crecientes en la interrelación de los seres, al instinto de vida que al instinto de muerte, como fundamento sólido para el desarrollo del individuo. Se opta por un estilo de existir que afirma la vida.

¿Qué papel juega la conciencia en esta función formativa?, se pregunta Rogers. Es un papel pequeño, pero muy importante. Y lo explica. Su papel es

hacernos desarrollar la habilidad de enfocar conscientemente la atención. Si consideramos al organismo humano como una gigantesca pirámide de funciones inconscientes, como una fuente de vida, la toma de conciencia (autoconcienciamiento) serían los destellos de luz intermitentes en la cúspide, que iluminan el constante manantial de la vida que fluye en la oscuridad por caminos conscientes e inconscientes. Cuanto mayor sea el autoconcienciamiento, mayor será la posibilidad de una elección más informada, más desprovista de introyecciones, más concordante con la dirección del flujo evolutivo profundo que orienta al individuo en sus elecciones fundamentales.

A mayor conciencia de sí mismo, mejor y más pleno el funcionamiento de la persona. Cuando el individuo funciona plenamente, no habrá barreras que le impidan experimentar todo lo que está presente en su organismo. La conciencia participa en esta tendencia formativa más amplia y creativa.³

Pero, al hablar de la conciencia como factor determinante del funcionamiento pleno de la persona, no nos hemos salido del estado ordinario de la conciencia. De Rogers para acá, los estudios de la conciencia transpersonal, la conciencia de unidad cósmica, los estados alternativos de la misma, han hecho avanzar enormemente el conocimiento y la experiencia de las extraordinarias posibilidades de la conciencia del ser humano en orden a una dirección espiritual más profunda en la evolución de la humanidad.

En la reciente Primera Conferencia Internacional sobre los Nuevos Paradigmas

de la Ciencia, celebrada en Guadalajara en noviembre del año pasado en la que participaron científicos de vanguardia de Europa y del continente americano, el gran tema podría sintetizarse en afirmaciones del tipo siguiente: la realidad que conocemos por medio de la investigación, no es necesariamente toda la realidad existente y/o posible; es sólo una manifestación de una realidad subyacente, de un "orden implicado" que la hace posible. "La ciencia -dice Ken Wilberg- ha descubierto el espíritu". Sea que lo necesite o no, lo cierto es que ya no lo rechaza. Esto es formidable.

De las consideraciones precedentes surge un conjunto de profundas convicciones que conforman la hipótesis o intuición fundamental de la corriente humanista de la educación. Aunque ésta cuenta con muchos exponentes representativos y por consiguiente, existe una gran diversidad de marcos teóricos, metodologías y técnicas concretas; sin embargo, a pesar de las múltiples posturas, todos parecen partir de una concepción positiva de la naturaleza humana que, afirmando la inagotable riqueza de su potencial otorga plena confianza a la capacidad autorrealizadora de la persona para su desarrollo integral, condicionado y facilitado éste por la interacción con otras personas, de tal suerte que la caracterización del desarrollo humano como un viaje compartido, es su más acertada metáfora. En la concepción humanista se considera al ser humano como único e irrepetible, indivisible, sensible, creativo, el cual tiende a desarrollar su potencial innato en armonía consigo mismo, con sus semejantes, con el mundo y con el universo.

Hasta aquí, todavía no hemos respondido a una de las preguntas clave en relación al enfoque personalizado. El ¿para qué?, o ¿cuál es el objetivo de esta

concepción humanista -con su filosofía y su ética valoral propias-?, ¿qué clase de personas resultarían si, apoyado por las metodologías y técnicas ya suficientemente experimentadas, el enfoque tuviera una aplicación exitosa? en suma ¿qué tipo de hombre resulta de esta educación?

Maslow respondería “es la persona que se autorealiza creativamente”. Earl C. Kelly, diría “es el individuo que llega al pleno funcionamiento de sí mismo”. Arthur Combs “es alguien que llega a tener una adecuada personalidad”. Carl Rogers “la persona que funciona a plenitud”. Estas y otras muy concentradas formulaciones no sólo no se oponen entre sí, sino que sustancialmente quieren decir lo mismo. Acercarse cada vez más a este funcionamiento pleno, implica un proceso personal en cuyo devenir las personas se abren a la experiencia, viven de modo existencial, encuentran en su organismo una fuente confiable para acceder a conductas más satisfactorias.⁴

El término plenitud no es intercambiable con el de perfección total porque obviamente es ajena a lo humano. Esta meta no existe, lo que puede darse es sólo un proceso de permanente acercamiento. Pero, ¿cómo podría visualizarse esa plenitud humana? Rogers hace un intento por describir sus rasgos definitorios: el individuo que ha pasado por una experiencia teóricamente óptima de crecimiento personal, es capaz de vivir en y con cada uno de sus sentimientos y reacciones. Utiliza todo su equipo orgánico para sentir desde adentro y desde afuera, la situación existencial. Deja que su organismo funcione en toda su complejidad para seleccionar, entre muchas posibilidades, la conducta que en ese momento experimenta como más satisfactoria. Claro que su organismo no es infalible, pero se abre confiadamente a las consecuencias de acciones que son corregibles en caso de no resultar las más adecuadas. No teme experimentar todos sus sentimientos. Es para sí mismo la primera instancia de evaluación. Pero abre de par en par las puertas a la evidencia alimentada por otras fuentes (el grupo, el facilitador, el maestro). Comprometido libremente en el proceso de ser él mismo, descubre que esto no es posible sin la interacción con los demás (personas, familia, grupo, sociedad), que el desarrollo personal y la modificación del entorno sociocultural en que vive, se condicionan mutuamente.

Su conciencia de sí mismo fluye en y a través de sus propias experiencias, con entera libertad.⁵

La experiencia de aplicación en la Maestría y el Diplomado en Desarrollo Humano

Consecuentes con la mayor relevancia dada a esta segunda parte del trabajo, en relación a los propósitos que le inspiraron, se describirán ahora los elementos restantes del enfoque centrado en la persona, enunciados en la Introducción, pero aún intocados. Sólo que, por lo que acaba de señalarse, no se presentan en su pura luminosidad teórica, sino encarnados, con el rostro, la estatura y el grado de salud que nuestras acciones concretas han contribuido a crear.

Se intentará, pues, contrastar en un cuadro en movimiento, los aspectos y condiciones teóricas fundamentales, el clima favorable, así como su arista política

y las dudas -todo esto referido al Método- con las modalidades, los aciertos, los logros y fracasos de nuestra práctica educativa.

Para que el aprendizaje centrado en la persona se desarrolle, no sólo en el aula sino en múltiples ambientes (familia, escuela, trabajo, etc.) Rogers postula un prerrequisito indispensable: que los líderes, percibidos como figuras de autoridad en una situación dada, como maestros de alto nivel pedagógico, se sientan lo suficientemente seguros de sí mismos y de su relación con los demás, como para poder experimentar una confianza esencial en la capacidad de los otros para pensar y aprender por ellos mismos.

En nuestra realidad universitaria, podríamos hacer la distinción entre la persona que coordina las actividades educativas y los maestros y facilitadores. En el primer caso, si bien hay una persona a quien se ha conferido la autoridad por nombramiento, la responsabilidad general de la marcha del espacio educativo del desarrollo humano, dentro de la institución ITESO, recae en un equipo de maestros de planta. Desde luego que esta circunstancia no representa ninguna novedad en lo tocante al trabajo colectivo. Sin embargo, tiene especificidad y carácter propios por el hecho de que, a más de resolver asuntos administrativos su principal función es la revisión permanente del proceso global de crecimiento de todos los alumnos y de los profesores de la Maestría y el Diplomado. Su trayectoria, tanto en la actividad docente como en la de asesoría y facilitación personal y de grupo es un factor de capacitación y al mismo tiempo, de inclusión en el equipo.

Al parecer, la seguridad y armonía en la relación consigo mismo y con los demás, de los miembros del equipo, propicia el juego dialéctico audaciaprudencia en que se involucran para hacer sentir a los alumnos la confianza y la libertad suficientes para no dudar de su capacidad de pensar, sentir y de responsabilizarse en tomar las riendas de su aprendizaje.

La experiencia acumulada del enfoque personalizado dice que si el requisito anterior se cumple, entonces se volverá muy probable un conjunto de aspectos positivos pertenecientes al Método.

La presentación de nuestra experiencia consistirá, pues, en ir dando respuesta a muchas preguntas, por ejemplo: ¿se cumple este requisito?, ¿en qué grado?, ¿cuáles han sido los obstáculos o las condiciones favorables?, ¿cuáles los avances y logros? en cada uno de los siguientes postulados operativos del método.⁶

1. Los facilitadores comparten con los demás -estudiantes, padres u otros miembros de la comunidad educativa- la responsabilidad del proceso de aprendizaje.

En nuestro caso, las estructuras curriculares permiten la participación de los maestros. Mucho mayor en la etapa inicial de su construcción que después, ya que en etapas posteriores del proceso de aprendizaje se vuelven permeables y abiertas a cambios y ajustes relativamente menores.

Los planes de estudio de la Maestría en Desarrollo Humano y el Diplomado en Desarrollo Humano corren sobre tres ejes: el cognoscitivo o académico, el de autoexploración sensitiva y de la conciencia y el de adquisición de habilidades

profesionales; y puede decirse que guardan un pretendido equilibrio, tanto en el peso específico dado a cada uno de ellos, como entre la rigidez y la flexibilidad de su cumplimiento por parte de maestros y alumnos.

Por una parte, los alumnos adquieren el compromiso de cumplir todo lo que se prescribe como fijo y obligatorio. Por otra, de elegir con libertad y responsabilidad en el terreno de lo optativo.

Los alumnos participan en la conducción de los cursos en el salón de clase; pero también en otras actividades externas que encarnan las políticas educativas de la institución. Tal es el caso de la participación de las estudiantes en la asignación responsable de los apoyos económicos en el Diplomado.

En esto, aparentemente, no se descubre ningún aspecto peculiar en relación a lo que suele pasar en centros escolares afines a la educación humanista. Sin embargo, sí lo hay, y es el énfasis que se pone en que, tanto el maestro como el alumno, adquieran un compromiso interno derivado de una actitud comprometida de fondo -una vez que se ha optado libremente por su aceptación- en oposición a un compromiso formal en el sentido de no abrigar más intención que la del mero cumplimiento físico de las obligaciones contraídas, perdiendo de vista significados más profundos de realización personal.

Nuestra experiencia registra casos en los que el alumno cumple, en tiempos y modos acordados y asumidos en libertad, con los trabajos personales y de grupo. Sin embargo, la percepción evaluativa, tanto de parte del grupo como del maestro, resulta negativa. No se aprecian, por ejemplo, suficientes avances en lo que constituye el meollo de la actividad formativa y que son fácilmente detectables. Es decir, en avances en la autoexploración personal y en la interacción con el grupo, que supone una disposición real a involucrarse en el proceso de aprendizaje de todos. En cambios actitudinales, para vivir con mayor lentitud la metáfora del viaje compartido.

Sin el compromiso responsable, nacido desde dentro, cualquier sistema educativo falla. La diferencia entre éste y otro tipo de compromisos radica en la relación interna que la persona establece con lo externo. Este es el que se intenta impulsar siempre.

Examinemos ahora, otro ángulo de esta problemática. Compartir entre todos la responsabilidad del proceso de aprendizaje tiene una real significación en términos del poder. Y compartir el poder en una institución educativa de tipo tradicional es impensable por cuanto representa una real amenaza a lo establecido. Pero, acorde con este enfoque, el poder participado no debe llevar a la exclusión sino a una mayor inclusión de personas, al control del poder, sí, pero en el sentido de evitar el desequilibrio y apartarse lo más posible del autoritarismo, más aún, a un clima de afecto en la relación interpersonal. En la realidad de nuestro proceso se constatan hechos que a nuestro juicio, sobrepasan con mucho los logros de una democracia formal.

La experiencia de la corresponsabilidad se vive, como muchos otros aspectos de la educación, como un proceso que puede representarse en la figura de un rectángulo colocado en posición horizontal, de cuyo vértice inferior izquierdo arranca una línea ascendente que termina en el vértice superior derecho. Se forman así dos triángulos: el superior que expresa el cambio en el poder experimentado por el maestro. Va de ser casi total al principio, a ser muy reducido,

a veces casi imperceptible al final del proceso de interacción con los alumnos. El inferior nos revela la realidad opuesta en relación al poder adquirido por los alumnos. En el caso de que éstos no asuman su responsabilidad, su poder personal no se desarrollará, lo que termina en una situación frustrante que tiene mucho que ver con su fracaso en acceder a una sana autoestima y autovaloración, a una gran confianza en sí mismo y en sus capacidades.

II. Los facilitadores aportan recursos para el aprendizaje, de su experiencia personal, de libros u otros materiales o de las experiencias de la comunidad. Los alumnos, frente a la riqueza de recursos y explorando sus intereses, eligen la dirección y el desarrollo de sus propios programas de aprendizaje.

Con la aportación de recursos los maestros estimulan a los estudiantes a hacer lo mismo, a aportar los recursos de su experiencia previa en relación a los conocimientos que se están adquiriendo, con el objeto de someterlos a crítica, a complementarlos, ampliarlos y profundizarlos.

En ocasiones ha sido reconfortante constatar la iniciativa personal de los alumnos y del grupo, que libremente exploran y profundizan campos de su interés más allá de lo prescrito y establecido como obligatorio. Tal es el caso de un alumno formado en el campo científico-matemático el cual, una vez comprendida la gran aportación de la Fenomenología existencial al método de autoexploración, quiso seguir ahondando por su cuenta en las Meditaciones de Husserl como fundamento válido del conocimiento científico, y elaboró su reporte con base en estos contenidos.

O el caso de dos alumnas que, después de un recorrido por el pensamiento de varios pensadores cuya concepción del ser humano han tenido gran influjo en el presente siglo -Skinner, Sartre, Marx y Maslow- se interesaron en realizar un estudio que las aproximara a conocer la resonancia, generalmente inconsciente, del pensamiento de estos autores en la visión del ser humano, de la vida, de la sociedad, de la cultura, de un grupo de obreros de una fábrica de Guadalajara. Para lograrlo aplicaron un cuestionario elaborado con esmero que, por supuesto, no alcanzó la calidad de muestra representativa pero al menos satisfizo su curiosidad intelectual y su interés humano por tales grupos.

En el inicio de cada semestre se sugiere a los alumnos que planteen preguntas personales en relación a la temática y los objetivos específicos de cada curso, con el objeto de que, en cierta forma, sean ellos los que organicen sus propios programas de aprendizaje, elijan la dirección que tomen, les den seguimiento y se responsabilicen de sus resultados y consecuencias. En la base de ello se encuentra la confianza depositada en la bondad del proceso grupal y en la capacidad de autodirección del alumno; no meramente razonada sino, sobre todo, sentida.

Uno de los obstáculos más comunes para lograr estos propósitos se relaciona directamente con la dificultad que manifiesta el alumno para asumir plenamente las consecuencias de sus decisiones. No siempre se llega a un final feliz. La autodirectividad, por un lado, refleja la confianza en sí mismo. Por otro, demanda responsabilidad. Pero, puede llevar a planteamientos opuestos a la sensatez, por no tomar en cuenta los límites objetivos dictados por la realidad estructurada, por

el proceso del grupo, etc. En el caso de que los resultados no sean tan positivos como se esperaban, maestro y alumno tendrán que dialogar para dilucidar lo ocurrido y rectificar si es preciso. A propósito: este intercambio de apreciaciones, en el caso específico de ser el maestro y el adolescente los interlocutores, resulta a primera vista imposible. Sin embargo, si el maestro reúne las cualidades y vive las condiciones de las que más adelante se hablará, se vuelve muy probable.

Pero, con todo y lo gratificante de estas experiencias, todavía estaríamos situados en el primer nivel del proceso de aprendizaje que es compartir la información. Se puede y es necesario ir todavía más adelante, a compartir activamente entre maestros y alumnos, significados, vivencias y sentimientos acumulados, en un esfuerzo de integración de los aspectos cognoscitivo y vivencial, en la unidad de la persona. Lo intelectual y lo afectivo, son dimensiones de un mismo ser humano. No podemos admitir que la vida afectiva deba excluirse del ámbito escolar. No podemos decir a un alumno conflictivo: "deja tus problemas emocionales en casa". Resistirse a incorporar el mundo afectivo del alumno a su esfera cognoscitiva no logrará otra cosa que bloquear su proceso de aprendizaje integral, impedir el desarrollo profesional y humano de una misma y única persona. De no pretenderlo, estaríamos admitiendo que la educación, a todos sus niveles, es nada más el producto de la acumulación de conocimientos.

Sostenemos un planteamiento diferente respecto del objetivo fundamental de un sistema educativo. Lo suscribimos en los términos en que los formula un notable y reconocido educador: "la meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de todas las demás, como profesional en el área de su especialidad, y como miembro constructivo de una sociedad de hombres, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad"⁷

Claro que siempre hay un riesgo de desequilibrio en el manejo de lo cognoscitivo y lo afectivo, pero no puede dejar de correrse, siempre y cuando aceptemos el reto de superarlo.

La apertura a otros saberes y experiencias, su comunicación a otras personas, no sólo no se opone a la personalización del aprendizaje sino que definitivamente es lo que lo enriquece y hace posible. La práctica del desarrollo humano en el ITESO cuenta, además y desde nuestro punto de vista, con el verdadero recurso: las personas. Ellas son las que retroalimentan su autoexploración a través de los grupos de crecimiento, de las asesorías y del ejercicio reglamentado de supervisión de la actividad, tanto de maestros como de alumnos, en diversos momentos durante cada semestre. La permanente revisión que de su práctica hace el maestro facilitador, como parte sustancial del método, configura un estilo propio de desempeño inspirado por el enfoque personalizado.

III. Los cambios internos en la personalidad -actualización de los recursos de autocomprensión, alteración de conceptos, resignificaciones, adquisición de actitudes y valores- y los cambios en la conducta, pueden alcanzarse de modo más profundo si se logra un clima definible de actitudes psicológicas facilitadoras.

Una gran cantidad de reportes de investigación atestiguan que el éxito del enfoque personalizado, aplicado en múltiples campos de la interacción humana, requiere para ser exitoso, de este clima emanado sustancialmente de la persona percibida como líder, sea terapeuta, maestro, administrador, padre de familia... En el caso nuestro, es el “facilitador” el que propicia la creación de esta atmósfera favorable de relación con el individuo, el grupo y la institución misma y que continúa enriqueciéndose por la interacción de todos.

Ahora bien, para construir un ambiente que con certeza o alta probabilidad estimule el crecimiento, se ha comprobado que tienen que estar presentes tres condiciones por parte del facilitador. Primera: la autenticidad o congruencia. En lenguaje coloquial esto significa “al grano y sin rodeos”, “fuera máscaras”, “fuera disfraces personales y profesionales”. Un término intercambiable sería el de transparencia, por el que la persona o el grupo perciben claramente quién es y quién no es en realidad, el maestro o facilitador. Este se abre al conjunto de sentimientos y actitudes que fluyen en su interior en un momento dado, de modo que vive una congruencia entre lo que experimenta a nivel visceral y consciente y lo que expresa verbalmente o por otros medios.

La segunda condición es la aceptación o, en palabras de Rogers, la visión incondicionalmente positiva hacia lo que la persona es y manifiesta en todo momento. Esta actitud del maestro-facilitador, envuelta en afecto incondicional, genera en la persona atendida, en el alumno, la actitud anterior de autenticidad con que se ha presentado y actúa él mismo. El individuo pierde el miedo a manifestar sus sentimientos inmediatos: confusión, disgusto, resentimiento, temor enojo, orgullo, amor, etc.

Finalmente, el tercer elemento que contribuye a la creación de un clima de relación favorable, es la capacidad de proyección de la comprensión por parte del facilitador. Cuando ésta se actualiza el resultado es que el individuo se siente tomado en cuenta, valorado. No sólo deja de ser un número, no sólo significa alguien, sino él, su persona, su yo mismo. En el campo terapéutico, cuando las condiciones son óptimas, el facilitador, más allá de clarificar los pensamientos y sentimientos conscientes, ayuda a hacer aflorar los que están un poco sumergidos en el subconsciente de la persona. Esta es la que se llama una actitud de escucha excepcional.

Cuando tales condiciones se traducen al ámbito propiamente educativo, los alumnos adquieren autoestima, su percepción de sí mismos es más real, más auténtica, y pueden apropiarse mejor de su proceso educativo.

Hemos encontrado, al respecto, ejemplos no aislados sino frecuentes en nuestra experiencia, como el palpable crecimiento de una alumna que al comenzar el Diplomado, sintiéndose presionada a hablar ante las compañeras, no hacía otra cosa que tartamudear y callarse. El temor a decir algo equivocado y, encima, sobre un tema muy difícil como es el análisis de la realidad social del país, la paralizaba. Sin embargo, la aceptación y el afecto de su maestra le permitieron adquirir confianza en sí misma a tal grado que, para realizar su trabajo final de exploración de la realidad a través del contacto con un grupo social, ella sola las más de las veces, visitó un grupo de Alcohólicos Anónimos, entrevistó largamente a personas desconocidas, y elaboró un magnífico reporte que presentó sin

titubeos ante las compañeras. Para lograrlo, claro que sí, ella sola había elaborado previamente los objetivos, había diseñado el plan, la estrategia y la metodología de su trabajo.

IV. Un punto central del método consiste en fomentar el continuo proceso de aprendizaje.

Este cuarto punto del enfoque centrado en la persona puede sintetizarse así: el aprendizaje se halla más en función del proceso que del contenido.

El contenido del aprendizaje, aunque significativo, ocupa un segundo lugar. Por ello se entiende que un curso concluye satisfactoriamente, no cuando los estudiantes “han aprendido todo lo que debían saber”, sino cuando han hecho un progreso significativo en “aprender cómo aprender lo que desean saber”.

Esto significa despertar el gusto por aprender y adquirir ciertas habilidades para llevarlo a efecto. Pero, ¿cómo estimularlo?. En el método tradicional los maestros suelen compartir la paradójica convicción, el prejuicio, de que la desconfianza en el estudiante, muchas veces justificada sin duda, producirá en él hábitos de honradez y empeño por aprender. No la compartimos, puesto que guiando, dictando, vigilando y sancionando la asimilación mecánica de los contenidos por parte de los alumnos, es precisamente como se aniquila el deseo de adquirir y acrecentar por sí mismos, creativa y responsablemente los conocimientos honrados, rectos y exitosos que exige el ejercicio profesional en la vida real.

La respuesta a la pregunta planteada, consiste en recibir inicialmente con empatía y valoración positiva las aportaciones tal vez balbuceantes, tímidas y hasta torpes de los menos dotados. El clima de aceptación creado por el maestro es la plataforma de lanzamiento a la confianza, al interés y al compromiso verdadero del alumno por tomar en sus manos su proceso de aprendizaje.

En una ocasión una alumna manifestó haberse creído que “había nacido sin inteligencia”. Pero, el clima estimulante creado en y fuera del aula por la maestra y sus compañeras favoreció el acceso a un nivel de autoestima, capaz de resignificar su concepto de inteligencia y aprovecharla mucho más que antes.

V. La autodisciplina necesaria para lograr los objetivos propuestos es la autodisciplina. La evaluación de la extensión y el significado del aprendizaje la realiza primordialmente el mismo estudiante.

Sin duda, el tema doble de la autodisciplina y la autoevaluación es el más problemático, el más debatido, el más difícil de encarnar en la práctica educativa cotidiana. Se unifica aquí su tratamiento porque a ambas actitudes y posturas que intencionalmente se impulsan en la Maestría en Desarrollo Humano y el Diplomado en Desarrollo Humano del ITESO, las enlaza el difícil valor de la responsabilidad personal. Y sin ella, nada puede prometerse, a nada puede aventurarse, nada puede conquistarse con seriedad.

En el camino hacia la madurez intelectual y afectiva, sobre todo -es obvio- al dar los primeros pasos, el concepto de libertad puede malentenderse y originar significaciones nocivas al desarrollo de la persona, ya que la pueden llevar a una autodisciplina complaciente, la cual distorsiona el sentido genuino de la responsabilidad y, por ende, puede nulificar la autoevaluación que hacen los miembros de un grupo de crecimiento o los alumnos en un salón de clase. Es bastante común que se sitúen por debajo o, más frecuentemente, por encima del justo medio. Sin embargo, la apreciación del maestro y del grupo obran en contra de la parcialidad, en uno u otro sentido, del alumno y contribuyen a acercar la evaluación a una mayor objetividad. Por ello en nuestra práctica educativa la evaluación es una tarea que se intenta cumplir en forma compartida y suele dedicársele una larga sesión de trabajo.

En el caso del desarrollo humano, los ejes sobre los que gira el proceso de crecimiento de la persona son tres: el de conocimientos, el de habilidades profesionales y el de actitudes y valores. Y puesto que el énfasis metodológico del enfoque recae en el proceso mismo, éste último resulta el de mayor importancia. Justamente, su evaluación es la que presenta las mayores dificultades.

Resumen y conclusiones

En un primer momento, se elaboró una síntesis teórica de la contribución a la educación, derivada del campo de la psicoterapia de Carl Rogers. A ésta se le conoce a través de diversas formulaciones de las cuales, la más común al parecer es el enfoque centrado en la persona.

Se describieron brevemente las dos tendencias fundamentales de la vida orgánica en el mundo: la de la actualización y la formativa, y se destacó el papel que juega la conciencia en el desarrollo de ambas.

Se formuló también la hipótesis-intuición fundamental de la corriente humanista de la educación, y se habló de los resultados de una aplicación exitosa del enfoque personalizado, es decir, de la persona que funciona a plenitud.

En un segundo momento, se intentó contrastar los postulados operativos del Método del Enfoque Personalizado, con la realidad de la experiencia educativa en la Maestría y el Diplomado en Desarrollo Humano del ITESO.

Concluimos destacando la visión de la educación que se ha ido construyendo desde la promoción del desarrollo humano, y que nos distingue de otras concepciones educativas, y a la que podemos llamar aprendizaje integral.

En general, nuestra práctica educativa, no va muy distante de la mayoría de los postulados operativos del método educativo humanista rogeriano. Pero, su aplicación a nuestro medio concreto de trabajo, a lo largo de la experiencia vivida por más de tres lustros ha sugerido la aplicación de ajustes al método, de modificaciones menores o relativamente sustanciales en terrenos específicos de la teoría, de expresiones y formulaciones novedosas, todo producto de nuestra propia práctica y medio cultural específico.

Sin embargo, existen áreas de trabajo que siguen presentando problemas y en las que las dudas persisten. Constituyen un reto para el esfuerzo del equipo de

Desarrollo Humano. Algunos de ellos son los aspectos evaluativos del desempeño formativo de los alumnos.

De cara a un futuro relativamente inmediato, se está trabajando en la búsqueda de indicadores satisfactoriamente confiables, del aprendizaje integral. En otras palabras, se intenta dar una respuesta cada vez mejor a preguntas como éstas: ¿cómo podremos identificar algunos escalones o etapas, más claros, del proceso de desarrollo de la persona?, ¿cómo acercarnos a descubrir, con la menor carga de subjetividad posible, los avances y cambios significativos de los alumnos en relación a las realidades consideradas como ejes fundamentales del desarrollo humano de la persona, en la maestría de esta institución universitaria? Uno de estos ejes, el académico o cognositivo, sobre el que gira la adquisición de informaciones y conocimientos, presenta, en nuestro caso, similares problemas de evaluación que en cualquier institución universitaria.

Un segundo eje es la adquisición de habilidades y destrezas profesionales. Su evaluación resulta más difícil y compleja que la del primero, ya que hay que echar mano de diversos recursos -cuestionarios, videos, entrevistas personales, retroalimentación grupal, etc- para constatar si el alumno en verdad ha adquirido las actitudes psicológicas facilitadoras de las que habló en la segunda parte del este trabajo, acerca del tercer postulado operativo del método.

Finalmente el tercer eje, el de autoexploración, ampliación de la conciencia y sensibilización, el de resignificaciones, el de adquisición de actitudes y valores, presenta un verdadero desafío a la creatividad en ordena su detección, constatación y en alguna forma, evaluación en los alumnos. Aunque, evidentemente, pueden ser advertidas determinados síntomas, es necesario avanzar en la reflexión para descubrir si se trata de verdaderos signos del cambio interno, profundamente personal que tratamos de propiciar en cada sujeto, con nuestra actividad facilitadora.

Se trata de un reto permanente a la capacidad innovadora del equipo que planee tales estrategias, y desarrolle instrumentos y técnicas que nos sitúen siempre lo más cerca posible de nuestro propio estilo de evaluar el proceso de desarrollo humano.

Notas

1. Rogers, Carl, *El camino del ser*. Kairós, Barcelona, 1987, p.63 y ss.
2. *Ibidem*, p.69.
3. *Ibid.*, p.71 ss.
4. ASCD 1962 Yearbook Committee, Arthur W. Combs Chairman, *Perceiving, Behaving, Becoming: A new focus on education*. 13th reprint, 1987.
5. Rogers Carl R., *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1978, pp.212-213.
6. 6 Rogers Carl (1987), *Op. Cit.*, pp. 140-141.
7. 7 Lafarga Corona, Juan, y José Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano*, vol.2, Trillas, México, 1989, p.265.