

U1

"La educación centrada en la Persona"

Martin O.

22

\$ 2.²⁰

Unidad 6

La Educación Centrada en la Persona
(Edu. C. P.)

Prof. Orlando Rafael Martín¹

La psicología humanista, descrita como "La tercera fuerza" entre Freud y Watson (psicoanálisis y conductismo), no ha surgido como una postura polémica o de controversia, sino como una posición que busca una respuesta más satisfactoria a las necesidades e inquietudes contemporáneas. Esta es una respuesta convergente, desde distintos ángulos: si bien fue formulada a partir de la década del 50 por un grupo de psicólogos

1. Nacido en San Juan. Argentino, es Profesor en Pedagogía, Licenciado en Psicología y Filosofía y egresado del Doctorado en Psicología de la Universidad del Salvador. Psicoterapeuta en el CEPOR y experto en Plancamiento Educativo del CELAM en Chile. Organizador y primer Director del Centro de Orientación Universitario de la UADE. Miembro fundador, ha sido Presidente de APORA (Asoc. de Prof. de la Orientación - R.A.) de 1988 a 1992. Creador y Director de KOINONIA (Centro de Docencia, Asistencia y Creatividad) especializado en "Counseling Institucional" y "Orientación afectivosexual". Autor de "Ser y quehacer en Orientación: hacia un enfoque comprensivo personalista", VI Seminario Argentino de Orientación, Universidad Nacional de San Juan, 10 al 12/09/92, "Educación de la sexualidad: consideraciones metodológicas", en *Sexualidad: documentos de apoyo*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, y *Didáctica de la Educación Sexual* (1993). Domicilio Profesional: Av. Santa Fe 3942 8° B - Capital Federal (1425) T.E.: (01) 783-8395/831-5947.

norteamericanos (Rogers, Maslow, Combs), tiene sus orígenes próximos en la filosofía existencial y en la fenomenología europea y se basa en las más antiguas hipótesis filosóficas de la civilización occidental acerca de la persona humana.

Los representantes de esta corriente no fueron discípulos o seguidores de algún maestro o de determinada escuela ideológica o científica; confluyen en ella las más variadas posturas y métodos en una corriente psicológica que destaca algunas notas relevantes de la persona humana:

- su individualidad
- su unicidad y originalidad
- su desarrollo autónomo
- su totalidad (holicidad)
- su capacidad de crecer y la tendencia a la autorrealización.

Este enfoque, más que polarizarse en la patología, se centra en el sano funcionamiento, en la autodeterminación, en la autorrealización. Por eso tendrá repercusión muy importante en la pedagogía, en la educación.

A diferencia de los psicólogos de orientación freudiana, que están acostumbrados a tratar más enfermedades, su cura o prevención, los psicólogos y educadores humanistas están más interesados en el "desarrollo del potencial humano" una vez superadas las dificultades patológicas en quienes las posean o en personas que no estén enfermas. Este desarrollo es fundamental para entender el objetivo general de la educación humanista, muy vinculado con el "funcionamiento pleno de la personalidad" en todas sus dimensiones: cognoscitiva, vivencial, afectiva, vincular y relaciones interpersonales.

A diferencia de la psicología conductista, centrada en el S. R., que considera al hombre como una "tabla rasa", sujeto a las modificaciones del medio sociocultural, los exponentes de la psicología y educación humanista señalan que si bien el hombre está condicionado por necesidades básicas, fisiológicas y socioculturales, no está reducido a ellas, hay "motivaciones superiores de desarrollo", una "tendencia actualizante", una necesidad de autodesarrollo, de "creatividad"; etc.

Estas consideraciones generales introductorias nos llevan a agrupar y proponer algunos temas que consideramos fundamentales para entender los aportes de la psicología y la educación humanistas. No abordaremos todos los autores de esta corriente sino sólo a Rogers, un puntal fundamental que ha originado y estimulado a muchos autores en esta línea.

Para que esta introducción no quede incompleta debemos señalar

que existen innumerables aportes concordantes y convergentes propios del mundo de la pedagogía que señalan semejanzas extraordinarias; nos referimos a la corriente denominada: "Educación participativa", "educación popular", "Metodología participativa"...

A fin de simplificar los aportes de Rogers he seleccionado seis temas-ejes de repercusión del enfoque:

I. La enseñanza centrada en el alumno: punto de partida y aproximación general del tema.

II. La tendencia actualizante o motivación básica y general de todo ser humano. Es el gran impulso que nos lleva a vivir, aprender ...

III. Una teoría de la personalidad y de la conducta, que incluye algunas proposiciones del funcionamiento orgánico aplicables a nuestra temática educativa.

IV. En el aprender significativo se accede al núcleo educativo; al modo como adquirimos y modificamos una conducta, vivencia o actitud, donde Rogers señala el porqué de su postura.

V. A tal modo de aprender, tal de "enseñar"; en la facilitación del aprendizaje Rogers completa la dupla educativa: donde indica cuál es la actitud de facilitación y los métodos coherentes.

VI. En Repercusión y propuesta del Enfoque se señalan las dos tendencias educativas y el plan breve y concreto que propone Carl Rogers para dinamizar el sistema educativo.

En la conclusión-apertura se indica el nuevo camino que se abrió... y que hoy tiene vigencia.

Para cada tema he seleccionado los textos o capítulos más relevantes; en los casos en que ha sido necesario los he introducido o resumido; en otros he incluido citas textuales y páginas seleccionadas.

Rogers es un autor que parte de la realidad, que es la experiencia; por eso es un escritor que se repite y cuyo pensar gira alrededor de diferentes temas. Eso sí, con coherencia y con rigor científico.

1. La enseñanza centrada en el alumno

En este primer punto te invito a reflexionar sobre la "enseñanza centrada en el estudiante", es decir, en el aprender centrado en ti mismo. Tú estás haciendo un estudio "a distancia", lejos del docente físicamente hablando pero dialogando permanentemente contigo. Tú eres el organizador de los contenidos, del proceso, del tiempo de estudio; ¡tú eres el que aprende, tú el protagonista! Veamos sintéticamente cómo lo enuncia el autor, los motivos que postula, el rol del docente, etc.

1. La educación centrada en el alumno está encaminada a estimular al individuo para que se encauce y perfeccione en la orientación de su propia vida, desarrollando al mismo tiempo y como persona la capacidad de hacer efectiva su libertad al tiempo que participa dentro de una comunidad, donde vive y se expresa con sus características peculiares.

2. Por eso, lo más significativo de esta educación no está en ser un método caracterizado por su eficacia, por sus técnicas sino —y esto es lo principal— en convertir el trabajo del *aprendizaje y del aprender en un elemento de formación personal* por medio de la aceptación de su responsabilidad y la elección del trabajo por parte del estudiante.

3. Para poder acceder a este proceso educativo es necesario señalar un *presupuesto* socio-político-cultural: este enfoque "no sería relevante en una educación autoritaria que instrumentalizaría una cultura autoritaria"; al contrario, es inadecuado (Rogers, Carl, 1975: 331). Este tipo de educación es relevante en una cultura *democrática*, en una cultura pluralista donde se respeten los derechos de las personas en todas sus valoraciones.

4. Hecha esta salvedad, el *objeto* de la educación democrática es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos.

5. Estos postulados surgen de una serie de *principios e hipótesis probables* que constituyen el fundamento en el cual se desenvuelve la educación centrada en el alumno.

5.1. "No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje" (1975: 333).

5.2. "Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de sí-mismo (*self*)" (1975: 333).

5.3. "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 rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de 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 incluirla" (1975: 334).

5.4. "La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en 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." (1975: 335)

Los principios enunciados tienen una graduación de profundidad creciente: el primero ya lo señalaba Galileo, y cualquier maestro inteli-

gente lo puede acordar; el segundo y el tercero tienen su fundamento en la psicología del desarrollo (*growth*) y en las resistencias a todo cambio, especialmente lo que es amenazante de las estructuras más profundas del *self*; el cuarto aparece como síntesis y orientador del accionar educativo.

6. Este estilo educativo tiende, como decíamos en los objetivos, a que el *estudiante* asuma un *rol protagónico* en su propia educación.

El es el agente de su realización y de su aprender; él debe realizar las elecciones y las correcciones; él debe ir formulando y construyendo su propio proyecto personal de vida... En todo proceso educativo se da una "pareja educativa": docente-alumno, alumno-docente. De acuerdo con el modo de vinculación, intercambio, apreciación y valoración mutua surgirán distintos tipos educativos. La educación "tradicional" centraba el proceso y la eficacia en el docente y sus programas. El docente es quien "motivaba"; organizaba el currículo, preparaba las ejercitaciones ...

¿Qué ocurre en una educación centrada en el alumno? ¿Qué significa que el estudiante tenga un rol protagónico?

En primer lugar, no significa disminuir ni la capacidad ni el rol ni el entrenamiento del docente. Muy por el contrario, implicará —como veremos— un mayor conocimiento y entrenamiento para poder comprender y acompañar al educando y su proceso educativo.

Lo que sí significa es crear un *clima especial de vinculación* entre docente y alumno, y en el mismo grupo de aprendizaje. Rogers lo denomina *clima de aceptación* y lo describe así tomando la opinión de Eisner:

"Si los maestros aceptan a los estudiantes tales como son, les permite expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos y juzgarlos, y planean las actividades del aprendizaje *con* ellos en lugar de *para* ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensiones emocionales, de lo que se siguen consecuencias que son diferentes de las obtenidas cuando no existen tales condiciones. Las consecuencias, de acuerdo con los testimonios actuales, parecen orientarse en el sentido de objetivos democráticos. Es evidente que las condiciones mencionadas pueden ser logradas de muchas maneras diferentes, pues el clima para el aprendizaje autodirigido por los estudiantes no es el resultado de un solo tipo de procedimientos."

(Rogers, 1975: 335)

Este clima de aceptación es primariamente un conjunto de *actitudes*: confianza, respeto, atención ... pero no descarta la instrumentación de recursos, de medios que expresan y a la vez apoyan estas actitudes. Actitud y metodología congruentes deben estar presentes desde el inicio para favorecer este clima (1975: 336-339).

7. **Función del Líder.** La función del docente, en este enfoque, se puede describir como flexible, dinámica, permisiva-comprensiva, acompañante de la autoexploración y aceptación personal: un líder participativo que estimula la participación (1975: 341-349).

Es necesario distinguir entre "grupo terapéutico" y "grupo educativo". En el aula se atiende a las expresiones emocionales y a los sentimientos de los alumnos, pero se los encamina, se los estimula en función de los objetivos del curso. En este espacio: escuela del alumno, objetivos de la materia o curso, se da un campo para el líder aúlico que es muy variado:

a. Inicialmente, muy *permisiva y estimulante* de la expresión emocional, para ayudar a crear el clima y la modalidad de trabajo.

b. A continuación ayuda a *dilucidar y esclarecer* las finalidades de los miembros con el propósito de clarificar la autoexploración y determinación de los propósitos de los estudiantes.

c. Después puede participar *más activamente y convertirse* en un miembro del grupo expresando sus propias ideas en una confrontación con las distintas expresiones verbalizadas en el mismo.

d. Cuando la interacción del grupo es más profunda, puede conservar un rol neutral y comprensivo para proporcionar aceptación a la variedad de sentimientos y opiniones.

e. En todo momento será auténtico, congruente, sincero.

8. **La evaluación.** Como todo enfoque diferente, el centrado en el alumno afrontaba varias dificultades. La primera partía de los mismos estudiantes: venían a estudiar, a aprender, y el profesor les pregunta cuáles son sus expectativas, sus intereses, sus objetivos en tal o cual materia o curso ... Era una experiencia inicial de "desorganización"; no estaba todo "ordenado", "articulado", "armado".

El cuestionamiento provenía fundamentalmente de la educación imperante (especialmente de marcado corte conductista), para la cual lo obvio era que el docente "motivara", diera el programa, exigiera los estudios, evaluara el proceso y los logros. Desde aquí provenía la crítica al enfoque "permisivo", "facilista", "falto de rigor", etc.

Un tema que merece atención es el "problema de la graduación, de la aprobación de cursos y los exámenes". ¿Cómo se debe evaluar al alumno? (1975: 353-357).

Para este enfoque hay una sola respuesta: "si los objetivos del individuo y del grupo constituyen el núcleo organizador del curso, si los propósitos del individuo se satisfacen cuando logran aprendizajes significativos, que resultan de la autoapreciación, si la función del instructor es la de

facilitar tales aprendizajes, entonces hay solamente una persona en condiciones de evaluar el grado en que se ha alcanzado esa meta, y esa persona es el estudiante mismo".

Para Rogers no hay duda que la *autoevaluación* no es sólo coherente con este enfoque sino también que es superior a la heteroevaluación dado que ésta viene desde afuera del sujeto, sin conocer ni las repercusiones ni las dimensiones que el aprendizaje significa para el sujeto que aprende. Como sabe que esta propuesta aún no está aceptada en el "sistema convencional", sugiere dos propuestas:

— una, tener bien en claro el enfoque centrado en el alumno:

— dos, con los mismos alumnos convenir, elaborar, diseñar el sistema evaluador para que pueda cumplirse con los requisitos de la institución (y de numerosas experiencias realizadas en tal dirección).

De lo expuesto se sacan dos conclusiones:

a) La heteroevaluación no siempre ayuda al desarrollo personal, más bien lo obstaculiza, permanece en la dependencia externa. No estimula al sujeto.

b) Desde el punto de vista social no queda otra alternativa que "seleccionar" las conductas a un punto, pero esta evaluación no es en nombre del individuo sino de la organización o de una sociedad determinada.

9. **Resultados y logros.** Desde el punto de vista psicológico, el efecto de este enfoque en los estudiantes es valorado así por Shedlin:

"Un clima de permisividad y comprensión en el aula ofrece una situación libre de amenazas, en la que el estudiante puede trabajar sin defensividad. Se despeja el campo para que considere el material desde su propio marco de referencia interno. Se comprende su deseo de aceptación, y en razón de ello, siente la necesidad de hacerse responsable de sus propias interpretaciones y comprensiones. Siente la fuerza de la creencia de otra persona en su propia integridad. Un producto interesante e importante de esta autoaceptación es el progreso que se observa en sus relaciones con los demás. Tenderá a mostrar una mayor comprensión y aceptación de los otros, y desarrollará relaciones más libres y reales con ellos. Esto tiene mucha importancia desde el punto de vista de la comunicación y atención de la modalidad básica de la clase."

(Rogers, 1975: 336)

De acuerdo con los informes solicitados por los propios estudiantes y con las investigaciones hechas se puede extraer lo siguiente:

a) Es un enfoque *diferente*, cambia el campo experiencial convencional.

b) Implica un sentimiento de *perplejidad*, desde una perplejidad divertida hasta una verdadera confusión y una sensación de profunda frustración.

c) La mayoría de los estudiantes tienden a trabajar en un *nivel más profundo*, incorporando áreas más personales.

d) Trabajan no sólo a nivel de símbolos intelectuales; tienden a producir autopercepciones y/o modificaciones en la *vida* individual, que pueden ser de desarrollo y satisfacción o de fracasos y consternación (al descubrir carencias profundas).

e) Las investigaciones parecen corroborar que este enfoque contribuye mejor a la *autocomprensión*, al *insight* del propio estudiante.

f) Los estudiantes que trabajaron con este enfoque sintieron que recibían *más valores sociales y emocionales* y que el interés y el provecho eran mucho mejores. Los alumnos sentían que obtenían mayor información y conocimientos que en el enfoque convencional. (Faw)

10. Conclusiones. Gran parte de la educación actual parece basarse operacionalmente en el supuesto: "no se puede confiar en el estudiante"...

Este enfoque se basa en el supuesto diametralmente opuesto: "se puede confiar en el estudiante". Se puede confiar en que deseará aprender... aprovechará recursos, se evaluará a sí mismo ... crecerá ..." (1977: 364-366).

En este enfoque, al creer y confiar en el alumno, hay mayor permisividad, mayor libertad porque se cree que puede asumir su propia responsabilidad.

Este movimiento trata de acompañar al estudiante (relación de ayuda, facilitación) para que él se *forme* en relación con sus propios valores, con su propia "experiencia orgásmica". Y de acuerdo con esto el alumno debe realizar sus propias elecciones, ser protagonista de su propio proyecto personal de vida. Este proyecto no puede recibirse "desde afuera", del exterior. Nace de las experiencias, surge de la propia vivencia del sujeto y se va construyendo día a día. La educación "no directiva", "centrada en el alumno", trata de ser coherente con este principio: estar al servicio del desarrollo del estudiante, crear el clima y la metodología para que el sujeto libre de amenazas "pueda ser y desarrollarse".

2. La tendencia actualizante. La motivación básica.

Semejante "confianza en el estudiante" debe tener en Rogers un fundamento teórico fuerte. Esta es la concepción positiva del hombre que se centra en lo que él llama la "tendencia actualizante".

¿Qué es la tendencia actualizante? ¿Qué fundamentos la apoyan? ¿Qué características posee? ¿Cómo se vinculan con las necesidades básicas y de realización? ¿Se da siempre? ¿Qué ocurre en las "patologías"?

Entremos de lleno en este postulado básico de Rogers y veamos en que se fundamenta: *Vivir es moverse, automovimiento*.

"La vida es un proceso activo", y éste a veces se hace con una tenacidad, con un empuje y una habilidad increíbles. Es cuestión de observar los fenómenos que nos rodean en el mundo vegetal, en las algas, en los animales... La vida es un proceso encaminado, ordenado, "al mantenimiento, construcción, restitución y reproducción de los sistemas orgánicos".

(Von Bertalanffy, 1980, 166)

Todo este proceso activo, vital, posee un "sentido básico", una "tendencia direccional" que Rogers llama "tendencia actualizante" o tendencia a la autorrealización. Este "tendencia" es lo que hace "latir", moverse a un organismo. Rogers se incluye en la línea de Goldstein, Angyal, Maslow, etc. (1980: 166).

2.1. Características de la tendencia actualizante

1. Está y opera *en todo organismo* siempre; su presencia indica la vitalidad o muerte de un organismo. Es la motivación básica del organismo.

2. "Es la tendencia direccional hacia la totalidad, hacia la actualización de las potencialidades". Mueve y tiene sentido, destinación: la vida.

3. Incluye un desarrollo hacia la *diferenciación* de órganos y funciones. Empuja a adaptarse, a desarrollar habilidades y funciones para funcionar mejor.

4. Incluye un "mejoramiento a través de la reproducción.

La dirección no es sólo el buen funcionamiento individual sino también el funcionar continuamente, permanentemente a través de la especie o de la evolución de los órganos.

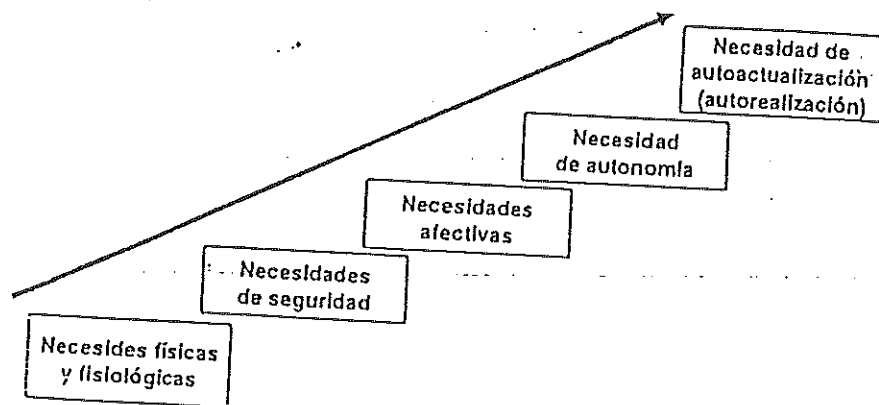
5. "Significa una dirección hacia la autorregulación, un alejarse del control de fuerzas externas."

En la medida en que el organismo es más complejo, la regulación, la adaptación, las variantes serán mayores; también las posibilidades de distracción. Pero el organismo por sí mismo tiende a su control, desarrollo y crecimiento, lo cual requiere independencia y autonomía del mundo externo. Esta tendencia, si encuentra condiciones positivas se desarrolla y produce resultados positivos. Por tanto, se constituye en el movilizador, la motivación básica de todo organismo viviente.

En otros términos se puede decir que la naturaleza humana "es básicamente positiva, constructiva, que se mueve hacia adelante, realista, digna de confianza" ¹.

Quien ha popularizado a nivel internacional y especialmente en el mundo del trabajo y educación este concepto de necesidad y de jerarquía de necesidades es A. Maslow.²

Sintéticamente el esquema es el siguiente:



Lo que se perciben son las necesidades, aspiraciones o anhelos. Ellas "hablan" de una necesidad básica-fundamental: la necesidad de vivir, de progresar (tendencia a la "actualización"). Están estructuradas, jerarquizadas desde lo más simple y fundamental a lo más complejo y "superior".

Los tres primeros peldaños constituyen necesidades básicas para subsistir; sin ellas no podemos acceder a una vida humana; por eso se constituyen como necesidades de nuestra carencia personal, son las "necesidades de deficiencia". Los dos peldaños superiores son o constituyen las "necesidades de desarrollo"; son necesidades para acceder a una vida humana que funcionará en plenitud.

Esta jerarquía entre las necesidades es fundamental para captar el mecanismo de la motivación humana. Nadie puede "acceder" a una necesidad-motivación "superior" sino ha satisfecho la necesidad "inferior".

1. Rogers, C. "La naturaleza del hombre", en Lafarga Conove y Gómez del Campo: *Desarrollo del potencial humano*. México, Trillas, 1978.

2. Maslow, A. "Motivación y personalidad" y "El hombre autorrealizado". Barcelona, Kairós, 1983. Borden y Stone: "La comunicación humana". Bs. As., Ateneo, 1982.

Nunca se satisface totalmente ninguna necesidad; tampoco es necesario. Cuando se la ha satisfecho en un 75% se considera una necesidad cumplida y el organismo "busca" satisfacer otras tendencias... y así sucesivamente la persona tiende a satisfacer totalmente su "tendencia actualizante".

Habrán personas que permanezcan sólo en las necesidades inferiores (personas satisfechas), otras que aspiran y luchan por las superiores (self-actualization, personas actualizándose) y otras —muy pocas en números— cuyo desarrollo y actualización radican en los grandes valores sociales, políticos, religiosos, en el bien común de la humanidad: son las personas trascendentes: son los profetas, los santos, los mártires de la humanidad.

Todas estas consideraciones, escuetamente expuestas, son básicas para el tema de la motivación, del aprendizaje, de las políticas laborales. Un chico o un adulto que tienen hambre o no se sienten ni seguros ni queridos ¿pueden tener interés en aprender, pueden captar a un docente? Cuando se habla de fraternidad o igualdad entre las personas y una no tiene techo ni hogar ¿cómo puede acceder a captar esos otros valores?

2.2. Tendencia actualizante y necesidades humanas

El sustrato de toda motivación es la tendencia orgánica hacia la realización y el crecimiento.

La tendencia actualizante está en la base de todo organismo, es el impulso fundamental, que está siempre listo para hacer algo.

Esta tendencia se expresará en las diferentes "necesidades" del organismo. Hay necesidades básicas y necesidades de desarrollo, hay motivaciones de la deficiencia y motivaciones del desarrollo, pero en la base de todos ellos está la tendencia constructiva a la actualización.

2.3. Tendencia actualizante; patología y educación

Cuando un organismo humano "ha podido desarrollarse, la persona funciona plenamente". La tendencia actualizante es la base de esa motivación humana del crecer, del vincularse socialmente, etc.

Pero no es ésta la realidad que descubrimos en nuestra cultura occidental: ¿Qué ha ocurrido?

Las personas están en conflicto consigo mismas, "alienadas" de su propio organismo, "disociadas" de un impulso vital. Es la "trágica condición de la humanidad que ha perdido confianza en sus propias direcciones no conscientes" (Rogers, 1980: 167-168).

La educación (empezando por la familia) no crea las posibilidades de desarrollo de esta tendencia; más bien la reprime, la desvía.

La primera disociación ocurre porque "el amor y la estima son condicionales", se dan si se cumplen con determinados valores o principios. Si esto no ocurre no se da amor... Y así en multitud de actitudes. Esto lleva a que la persona se disocie o bifurque su tendencia a la realización: a *nivel consciente* se comporta en función de las condiciones, de los "constructos introyectados", estáticos, rígidos, represivos; a *nivel inconsciente* se comportará con su tendencia a la realización (de aquí que expresará deseos profundos, necesidades, etc.).

En una persona sana, madura, que funciona adecuadamente no se dará este extrañamiento o disociación: podrá expresar sus sentimientos, su necesidad y podrá confiar en la sabiduría de su organismo.

2.4. Educación, terapia y Counseling

Para que el individuo pueda acceder a una personalidad sana o madura con funcionamiento pleno es necesario "permitirle crecer y desarrollarse en una relación continua y confiada con la tendencia actualizante y con su proceso interno..." (1980: 172-175).

De esta manera, la persona estará abierta a las dos fuentes de información más grandes: "los datos provenientes de la experiencia interna y los datos provenientes del mundo exterior" (1980: 172-175).

Así se evitarán las disociaciones, el extrañamiento, los reduccionismos (uno de los cuales es parcelar la educación sólo en lo "intelectual"), y se logrará una personalidad total, orgánica, unificada, integral, madura.

En esta personalidad integrada estará presente lo corporal, lo afectivo, lo emocional, pero también la "conciencia", la capacidad de reflexionar, simbolizar, iluminar la experiencia orgánica.

La persona que funciona plenamente es "una totalidad, una unidad, está integrada" (1980: 172-175). Es un modo de ser "deseable y eficiente"... con "conciencia de sí mismo", que modifica el medio ambiente y se modifica a sí mismo.

Es una visión positiva de sí mismo y una confianza en los aspectos no conscientes de nuestra vida.

Sólo una *educación* que confía en el alumno podrá desarrollar esta personalidad integrada y sólo podrá confiar en el estudiante una concepción educativa que parta de una concepción positiva y constructiva del hombre: ésta es la tendencia actualizante.

Esta creencia en la tendencia a la actualización está en la base de toda educación y metodología activo-participativa, centrada en el alumno.

Si no existen esta convicción y esta confianza se caerá forzosamente

en la educación autoritaria de tipo depósito o bancario que no facilita el desarrollo de la personalidad.

Cuando no se ha posibilitado la libertad y no se ha "creído" en esta fuerza positiva y constructiva se gesta la disociación, el extrañamiento, y aquí será necesaria la función correctiva de la *terapia* que tenderá a recontrar la experiencia orgánica para reintegrarla al todo personal, a la acción encauzadora del *counseling*.

En este momento es necesario hacer una sintética distinción entre *terapia*, *counseling* y educación.

A la *educación* (entendida como proceso centrado en el que aprehende y de acuerdo a las características o, se desplegaron en esta Unidad) a la educación le corresponde facilitar el proceso continuo de aprendizaje y desarrollo de la personalidad; cuando en la persona "normal" se encuentra en situación de "crisis" (alteración leve) propios del desarrollo evolutivo o de circunstancias que rodean al individuo se hace presente el *Counseling*. En situaciones en las que la perturbación se profundiza y adquiere características de disfunción, "neurosis o psicosis", nos encontramos con el campo propio de la *terapia* (psicológica y psiquiátrica).

Las fronteras entre educación-counseling con la psicoterapia son bastante claras; no así entre educación centrada en el alumno y *counseling*. Por eso puede haber, y de hecho hay, superposición. De aquí que todos los temas son de utilidad en educación pero también para *counseling*.

Conclusiones

La tendencia actualizante es la motivación básica, el gran impulso a ser, vivir, crecer de toda persona. La podemos distorsionar, reprimir, matar... o al contrario podemos facilitar su crecimiento y desarrollo.

¿Qué aportes ofrece Rogers sobre la teoría clásica de la motivación del aprendizaje? Aparte de todo lo que dijimos y el agregado de Maslow, creo que importa señalar lo siguiente: para la teoría del aprendizaje conductual lo básico, la fuente de crecimiento y de motivación es extrínseca, está en el afuera, en lo social. Por esto la necesidad de motivar, estimular, incentivar, etc. La corriente humanista señala que esto está "dentro", es intrínseco a la persona. Hay que "respetarla", hay que crear condiciones favorables para que surja y se desarrolle: En la línea conductual por eso es tan importante la "adaptación" a las normas culturales y sociales y está visto como progreso. En la línea humanista el énfasis estará en la "auto-actualización" (autorrealización), en lo más rico y genuino de cada uno, de donde brotará la originalidad, la creatividad y el progreso.

Para que ocurra este desarrollo es necesaria una serie de *pasos* o actitudes en educación:

1. Confiar en cada persona, en su fuente orgánica (ver actitudes, congruencia, aceptación incondicional, comprensión empática).

2. Crear condiciones favorables para que pueda expresarse, desarrollarse.

3. Acompañar este desarrollo con la iluminación, con una conciencia reflexiva que anime y esclarezca esta experiencia (pero no que la reprima o distorsione): la misma se autorregulará.

4. Si la educación y el educador facilitan este despliegue el estudiante, la persona, logrará:

— Apertura a su mundo interno, a su experiencia orgánica y al mundo externo, al compartir humano;

— será una persona libre, apta para vivir relaciones interpersonales maduras.

— porque será una persona integrada, con una unidad interna y una gran autoestima.

La educación y el educador deben confiar en la capacidad del alumno para crear condiciones de participación y facilitación: surgirá así el funcionamiento óptimo, pleno de esa capacidad.

3. Una teoría de la personalidad y de la conducta

Nuestros autores nos han presentado un enfoque educativo "centrado en la persona", basado en una profunda fe y confianza en la persona del que aprehende porque posee una fuerza propia de crecimiento y desarrollo: la "tendencia actualizante". Esta percepción del ser humano y de sus necesidades cambia cualitativamente la estructura y el dinamismo de la personalidad. Cualifica su autopercepción, su modo de reaccionar, sus conductas.

Ahora deseo presentar la teoría de la personalidad que Rogers expone en la III Parte de su obra (1975: 407-459), extendida en *19 Proposiciones*: Estas fueron extraídas fundamentalmente del accionar clínico-terapéutico; analizadas y estudiadas minuciosamente. Las mismas fueron objeto de investigación por discípulos y están en permanente revisión.

Estas proposiciones son básicas para la educación. Toda teoría educativa y, en concreto, del aprender parte de una antropología y de una teoría de la personalidad que explique el funcionar psíquico.

Siguiendo nuestro método, se presentará brevemente cada proposición y su conexión con el aprendizaje.

Veamos estas propuestas (lo indicado en negrita es nuestro y tiene por objeto señalar los aspectos más sobresalientes de cada una).

Proposición 1

"Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el *centro*".

— El "contexto: el mundo nuestro no es una sociedad estática, está en permanente devenir (por eso el "enseñar" será caduco al poco tiempo).

— El mundo privado de cada una es el "campo fenoménico", el "campo experiencial". Incluye todo lo que es experimentado por el organismo, ya sea consciente o no.

— Algunas experiencias acceden a la conciencia y son simbolizadas (constituyen la figura del campo perceptual); otras, la mayoría, no acceden y quedan como fondo de este campo perceptivo, aunque quedará en forma potencial.

Proposición 2

"El organismo reacciona ante el campo tal *como lo experimenta y lo percibe*. Este campo perceptual es para el individuo la "realidad".

Es un dato psicológico: la "realidad" es para cada individuo la percepción de la misma, con todas las "subjetividades" que la misma implica.

Proposición 3

"El organismo reacciona como una *totalidad organizada* ante su campo fenoménico".

— El organismo se organiza como un sistema total, coherente, direccional. Cualquier cambio en una parte afecta a ese sistema.

Proposición 4

"El organismo llene *tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciente*".

— Esta tendencia direccional, teleológica, a la autorrealización ya fue descrita en el Cap. II y constituye la base de esta psicología del aprender basada en el alumno.

Esta tendencia no avanza suavemente hacia la maduración, el crecimiento y la realización. Progresa en la lucha, el dolor y el sufrimiento porque la "realidad" no es vivenciada adecuadamente, porque no es simbolizada correctamente, etcétera.

Proposición 8

"Una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente constituyendo el sí-mismo (self).

Para algunos autores "self" es sinónimo de "organismo"; Rogers lo utiliza en sentido restringido: como la "conciencia de ser y de funcionar" que explica la 9ª proposición cómo se forma.

Proposición 9

"Como resultado de la interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se forma la estructura del sí-mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente, de percepciones de las características y relaciones del "yo" y del "mi" conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos."

Proposición 10

"Hay valores y valoraciones experimentados directamente por el organismo y en otros casos son introyectados o recibidos de otros pero percibidos distorsionadamente como si fuesen propios.

Proposición 11

"A medida que se producen experiencias en la vida del individuo, éstas son:

a) simbolizadas, percibidas y organizadas en cierta relación con el sí-mismo,

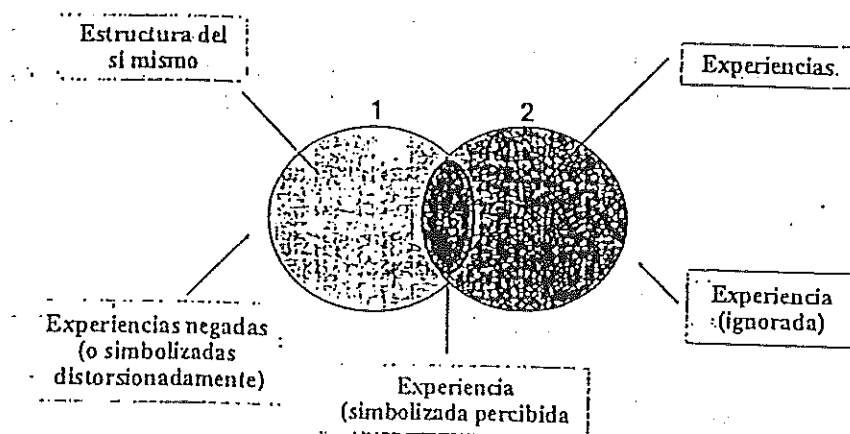
b) ignoradas, porque no se percibe ninguna relación con la estructura del sí-mismo,

c) se les niega la simbolización, o se las simboliza distorsionadamente porque la experiencia no es compatible con la estructura de sí-mismo.

Rogers, para explicar su teoría, la grafica con dos círculos:

1. Indica la estructura de sí-mismo.
2. Señala la Experiencia.
3. La intersección de la Experiencia en cuanto es simbolizada por el sí-mismo.

— Este esquema es básico para entender la teoría del aprendizaje de Rogers. Las experiencias (2) en cuanto son coherentes con el sí-mismo (1) son simbolizadas, percibidas, aceptadas y pasan a integrar la experiencia consciente, el campo perceptual del individuo. Pero si las experiencias (2) no corresponden con el concepto de sí-mismo (1) o son percibidas como



Personalidad Total

contradictorias, amenazantes, no son aceptadas, percibidas: son negadas (reprimiendo en lenguaje freudiano) ... y esto puede ocurrir conscientemente o sin "darse cuenta" por el proceso de "subcepción" (pre-percepción, pre-sentir), término acuñado por Mc Cleary y Lazarus (2). Así, si tenemos una autoimagen (concepto de sí-mismo) de bondad, no podremos aceptar ningún hecho o experiencia que "diga" lo contrario... y viceversa.

De esta manera valores y valoraciones distorsionadas que integren el self propio pueden impedir una simbolización exacta y el acceso a la conciencia de experiencias que puedan percibirse como amenazadoras ya sean positivas o negativas. (Ver propuesta 16)

— Esto da origen a la ansiedad, a desacuerdos internos, desadaptaciones, etc. Explica por qué pueden surgir conductas que no son percibidas como "propias", sino "extrañas" al sujeto que simboliza y tiene conciencia (ver propuestas 12, 13 y 14) y a la formación de estructuras defensivas rígidas (propuesta 16).

— La "adaptación psicológica"; la ausencia de tensión, la flexibilidad se da cuando el "self" puede aceptar, asimilar en un nivel simbólico la experiencia en un nivel compatible con el concepto que tiene de sí (Proposición 15). Aunque esta situación no pueda darse en forma absoluta — siempre quedará alguna experiencia no metabolizada — y en la medida en que el individuo "en ciertas condiciones, que implican principalmente una ausencia total de amenazas para la estructura del sí-mismo, se pueden percibir y experimentar experiencias incompatibles, y se puede revisar la es-

estructura del sí-mismo para asimilar e inducir tales experiencias" (Prop. 17).

Ese es el objetivo *terapéutico*: permitirse la reorganización del concepto de sí-mismo y la asimilación de experiencias contradictorias, pero es también "un proceso de aprendizaje, quizá el aprendizaje más importante de que es capaz una persona, como el aprendizaje de sí-mismo" (1975: 429-439).

Proposición 18

"Cuando el individuo *percibe y acepta* en un sistema compatible e integrado todas sus experiencias... comprende más a los demás y los acepta como personas diferenciadas."

— La razón es clara: la persona es menos defensiva, rígida. Puede percibir más "objetivamente" la realidad.

Proposición 19

"A medida que el individuo *percibe y acepta más experiencias orgánicas* en su estructura del sí-mismo encuentra que está reemplazando su actual *sistema de valores*—basado en gran medida en introyecciones simbolizadas de manera distorsionada— por un *proceso continuo de evaluación* orgánico."

— Pasa de la "heteronomía", fruto de una introyección acrítica para ir accediendo a una "autonomía", a un proceso continuo de evaluación propia, típica de un estado de madurez psico-afectiva.

Esta es la tarea de los aprendizajes significativos.

4. El aprender significativo

1. Como es lógico, toda la teoría del aprendizaje en Carl Rogers es coherente con su teoría de la personalidad y el modo de construirse el campo fenoménico personal o *self*.

De aquí que sea necesario captar cómo se construye ese *self*; qué aprendizajes sirven (son significativos), condiciones y requisitos tanto en el que "aprende" cuanto en el que "enseña". Aquí veremos el aprender desde el "estudiante"; en el próximo, las condiciones de facilitación.

Este tema está en toda la obra de Rogers, pero nosotros nos referiremos especialmente a lo que aparece en *Psicoterapia centrada en el cliente* (1977) y en *Libertad y creatividad en educación* (1877).

En *Libertad y creatividad en educación*, Rogers parte de "experiencias" en los diferentes niveles para mostrar desde la práctica lo que es el "nuevo enfoque" del aprender. Aquí sólo señalaremos algunas hipótesis y conceptos básicos de su pensar.

4.1. Dos clases de aprendizajes

En un extremo de la escala está el aprendizaje "intelectual", "tradicional", "convencional"... el aprendizaje de sílabas (baz, ent, nep) sin significado para el que aprende. No es fácil de aprender y por tanto se olvida rápidamente. Es un ejercicio puramente mental (Rogers, Carl. 1975: 13).

En el otro extremo está el *aprendizaje significativo*, aquel que significa algo para mi nivel intelectual, afectivo, emocional, vivencial, relacional. No es lo mismo enseñarle inglés a un chico para que "sepa" que el mismo se encuentre entre chicos que hablan inglés. (Mc Luhan) (1975: 14)

¿Qué diferencias existen entre uno y otro? ¿Por qué se aprende con mayor rapidez librado a sí mismo y no se olvida lo captado?

4.2. Concepto de aprendizaje significativo

"Quisiera definir con mayor precisión los elementos que intervienen en este tipo de aprendizaje significativo o vivencial. Posee una *cualidad de compromiso personal*; en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Se *autoinicia*. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior. Es *penetrante*, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explícita algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su esencia es el significado. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno" (1975: 14).

En ese párrafo encontramos las siguientes notas características del aprendizaje significativo:

1. Compromete efectiva, vivencial, intelectualmente;
2. Es motivado, porque moviliza desde el interior;
3. Es penetrante, cuestionante;
4. Evaluado, ponderado desde el mismo *self*;
5. Significante, significativo porque incluye la estructura del sí mismo y ayuda a su simbolización, trascendente para sí mismo.

En oposición, el aprendizaje no significativo es el que no es motiva-

do, ni compromete, ni penetra, ni cuestiona, es indiferente e intrascendente para la vida personal.

4.3. Enseñar y aprender

Para Rogers la enseñanza es una actitud sobrevalorada (1975: 89).

Enseñar quiere decir "instruir", "impartir conocimientos o destrezas", "hacer saber", "mostrar, guiar, dirigir", etc. A Rogers no le interesa, piensa que se ha hecho demasiado y que puede ser negativo.

¿Qué se le puede enseñar a la gente joven que está en un mundo en permanente cambio?

La enseñanza y la transmisión de conocimientos sólo tiene sentido en un mundo estático. En este mundo tiene sentido el "enseñar a pensar".

El mundo está en cambio continuo: la física de hoy se superará dentro de diez años, la psicología también...

"Creo que nos enfrentamos a una situación nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la *facilitación de cambio y el aprendizaje*. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático."

(Carl Rogers, 1975: 90)

Y esto sí lo entusiasma a Rogers: "facilitar el aprendizaje" (propio y ajeno), facilitar el modo de vivir del hombre en evolución.

En el Cap. 6 de *Libertad y creatividad* hace una serie de "consideraciones personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, en las cuales muestra su decepción sobre el enseñar, las correcciones que hacía y lo que realmente le interesa: "aprender" (Rogers, C. 1975: 123-125).

4.4. Posibilidad y requisitos del aprendizaje significativo

En *Libertad y creatividad en Educación* (1975: 126-130) Rogers enuncia diez principios o conceptos básicos sobre este enfoque, que expresaré sucintamente:

4.4.1. *El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje*

Es la curiosidad innata, el deseo natural de aprender, "movilizada", impulsada por la "tendencia actualizante", el gran motivador interno.

4.4.2. *El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.*

Expresado más formalmente, una persona aprende realmente cuando percibe el tema está relacionado con el mantenimiento o enriquecimiento de sí-mismo, ya sea porque es funcional a sus propósitos, porque responde a sus necesidades evolutivas (pensemos lo fácil o motivado que está un adolescente para aprender a manejar un auto o para un conductor empresarial entrar en un taller sobre su "management": necesitará menos tiempo para aprender).

4.4.3. *El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del sí-mismo (en la percepción del sí-mismo); es amenazador y existe tendencia a rechazarlo.*

Todo cambio provoca miedo y temor ante lo desconocido. Es la "resistencia al cambio". En otras situaciones estos temores están relacionados con las propias contradicciones, con introyecciones rígidas de sí-mismo, etc. ser "subcepción", (proposición 1º del Cap. 4)

4.4.4. *Los aprendizajes que amenazan el sí-mismo se perciben y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas*

Esta es la tarea del "educador" y de la "educación": facilitar el aprendizaje, y lo facilita por las actitudes de confianza, respeto, comprensión que ayudan al estudiante a creer en sí mismo (ver el Cap. 6: la facilitación del aprendizaje).

4.4.5. *Cuando no existe una amenaza al sí-mismo, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.*

4.4.6. *La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica.*

Cuando el estudiante se enfrenta a cuestiones vitales, de tipo personal, social, ético o religioso... es cuando se da la posibilidad de afrontar el sí-mismo con sus propias concepciones y habilidades.

4.4.7. *El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso del aprendizaje.*

Es el aprendizaje verdaderamente activo.

4.4.8. *El aprendizaje autoiniciado que abarca la totalidad de la persona (su afectividad y su intelecto) es el más perdurable y profundo.*

No cabe duda que, cuando el aprendizaje parte de la motivación básica (tendencia actualizante) y cuando incluye el sí-mismo en sus distintas áreas es un proceso profundo, estable, responsable. El tema es cómo facilitar ese aprendizaje automotivado e integral. Estos datos nos hablan de buscar metodologías apropiadas de facilitación.

4.4.9. La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan si la autoevaluación y la autocrítica son básicas y la evaluación de los demás es relegada a segundo término.

Como dijimos, la autoevaluación y autponderación son fundamentales para posibilitar un aprendizaje creativo, activo. La "heteromanía", la heteroevaluación es dependencia, pasividad y por lo tanto no creatividad ni investigación seria.

4.4.10. El aprendizaje social más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al sí-mismo el proceso de cambio.

Para Rogers la nota más "trascendente es el cambio, el devenir". Lo de ayer hoy entra en cuestionamiento. De aquí que el tema central en aprendizajes significativos es centrarnos sobre el mismo aprender: aprender a aprender, o, como lo dijera en otra oportunidad, aprender sobre el sí mismo, cuando las actitudes y habilidades para poder enfrentar más independientemente y creativamente este mundo en devenir e ir incorporando permanentemente nuevos aprendizajes.

4.5. Recapitulación

Después de haber leído a nuestro autor es bueno hacer una breve recapitulación para extraer sus aportes fundamentales.

En teoría del aprendizaje, el concepto más frecuente de *aprender* (proveniente de la psicología de la conducta) es: "adquirir o modificar una conducta". Concepto claro, descriptivo, evaluable, etc ... y alrededor de esto se estructuran los contenidos y procesos de aprendizaje para adquirir y modificar conductas. Se estimula, se incentiva ... todo lo que Rogers llama educación convencional, proveniente desde el "afuera" y de la dupla S.R.

Si abordamos el concepto de *conducta* (término clave en psicología y educación), de acuerdo con la conocida definición de Lagache: "conjunto de operaciones físicas, fisiológicas, emocionales... por las cuales un organismo reduce las tensiones que lo motivan. Encontramos aquí que el gran motivador es interno (el inconsciente) y la conducta es el gran regulador de la pérdida de homeostasis. Por eso la necesidad de descubrir el deseo y las motivaciones profundas y dinámicas. Rogers, al partir de que la motivación básica es la tendencia actualizante, la tendencia a la actualización y realización, señala que el organismo no sólo busca "regularse", "equilibrarse" (esto vale para las funciones físico-químicas); al contrario, estando en equilibrio busca el desequilibrio, busca crecer... no se confor-

ma con lo dado. Entonces un aprendizaje será significativo cuando se percibe como ampliatorio, expansivo al *self propio*. Este concepto es clave.

El organismo, la persona es el centro de percepciones. Percibir no es sólo estar inmerso en medio de experiencias y de la "realidad": percibir otorga significado a esas experiencias (externas e internas). Una experiencia será significativa cuando es captada como satisfactor de necesidades básicas o de desarrollo; de lo contrario es dejada de lado o rechazada y por lo tanto no simbolizada en el *self*.

Si bien la "experiencia emocional correctiva" de los significados y percepciones orgánsmicos tiene un lugar privilegiado en la psicoterapia, en los momentos fuertes (*insight*), esto —salvando las distancias— también ocurre en los aprendizajes significativos, hasta tal punto que cambia la imagen de sí y del mundo. Esto es lo que lleva a Rogers a dejar de lado la docencia exterior, convencional, para dedicarse al cambio, a lo vivido, a las experiencias emocionales de los consultantes. Esto lo lleva a señalar que la educación, el "counseling" y la psicoterapia tienen muchas notas en común, y no estén tan lejos unas de otras (como parcelas estancas).

Heimos visto cómo Rogers señala la sobrevaloración de la enseñanza e indica que lo importante es el aprendizaje, el aprehender del alumno. Entrando en el tema aprender, deja de lado el aprendizaje mnemotécnico, convencional, para dedicarse al "aprendizaje significativo".

5. La facilitación del aprendizaje

Si bien para Rogers lo central es el aprendizaje, no puede dejar de lado al docente, el que "enseña": el que "facilita el aprendizaje". Y a este tema le dedica bastante espacio, por múltiples motivos: 1º porque se dirige a profesionales que "enseñan"; 2º porque es un modo concreto de aplicar su "psicología educativa"; 3º por la relevancia que tiene el aprendizaje y la facilitación del aprendizaje en toda la teoría y cosmovisión rogeriana.

Para Rogers, la facilitación del aprendizaje es un tipo especial de "relación de ayuda". Al respecto nos parece muy interesante la síntesis que la expresa:

"Una hipótesis general sobre las relaciones humanas"

Lo más interesante en estos hallazgos de la investigación no es el simple hecho de que corroboran la eficacia de una forma de psicoterapia —aunque esto no carezca de importancia—, sino que ellos justifican una hipótesis aún más amplia, que abarca todas las relaciones humanas. Parece justificado suponer que la relación terapéutica es sólo un tipo de relación personal, y que la misma ley gobierna todas las re-

laciones de esta clase. Por consiguiente, será razonable pensar que si el padre crea, en relación con su hijo, un clima psicológico tal como el que hemos descrito, el hijo será más emprendedor, socializado y maduro. En la medida en que el docente establezca con sus alumnos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a buscar apoyo en los demás. Si el líder administrativo, militar o industrial es capaz de crear ese clima en el seno de su organización, su personal se tornará más responsable y creativo, más capaz de adaptarse a las situaciones nuevas y más solidario. Pienso que estamos asistiendo a la emergencia de un nuevo ámbito de relaciones humanas, en el que podemos afirmar que, en presencia de ciertas actitudes básicas, se producirán determinados cambios.

Conclusión

Permitaseme concluir este capítulo con una referencia de carácter personal. He intentado compartir con el lector parte de lo que he aprendido en mi actividad profesional: el tratar de ser útil a individuos atribulados, insatisfechos e inadaptados. He formulado una hipótesis que poco a poco ha llegado a adquirir significación para mí, no sólo en mi relación con los clientes, sino en todas mis relaciones humanas. Pienso que los conocimientos aportados por la experimentación convalidan esa hipótesis, pero que aún es necesario continuar con la investigación. A continuación, intentaré resumir las condiciones implícitas en esa hipótesis general y los resultados que permite lograr la relación descripta:

Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por:

- una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos;
- una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y
- una sensible capacidad de ver a mi cliente tal como él se ve y observar con sus propios ojos; entonces el otro individuo:
 - experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos;
 - logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia;
 - se parecerá cada vez más a la persona que querría ser;
 - se volverá más personal, más original y expresivo;
 - será más emprendedor y se tendrá más confianza;
 - se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás; y

• podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada.

Pienso que cuanto acabo de decir es válido tanto en lo que respecta a mi relación con un cliente, con un grupo de estudiantes o miembros de una organización, como con mi familia y mis hijos. Considero que tenemos una hipótesis general que ofrece posibilidades promisorias para el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas".

(Rogers, 1972: 44-45)

Este texto del propio Rogers expresa, de modo global, en qué consiste la *Relación de Ayuda*, las actitudes del Terapeuta, Counselor o Educador y los frutos en el consultante o estudiante. Para profundizar en este tema remito a la Unidad 5, punto 2, donde se trata específicamente el tema, su significado, fases y etapas, actitudes y recursos. Lo que se indicó del Counselor vale para el Educador y el proceso educativo, especialmente en los casos de "orientación", "tutorías", profesores "guías" o consejeros.

5.1. "Mi modo de facilitar el aprendizaje"

En *Libertad y creatividad en Educación* (1977: 54-85) Rogers comienza expresando su modo concreto de facilitar el aprender. Expone cómo asumió el curso, los preludios y el modo de organización de acuerdo con el enfoque centrado en el estudiante. Desde la primera reunión, Rogers presenta el título y lo que él opina sobre el tema y deja abierto lo que opina el grupo. Sobre lo opinado se realizan "talleres" y el fin de semana los "Grupos de encuentro".

En el grupo de encuentro se da el máximo de *libertad* para que el grupo se organice y vaya ordenando sus opiniones, vivencias, miedos, esperanzas. Esta libertad no es posible sin una *confianza* total en el grupo: "la confianza es el elemento importante del facilitador" (1977: 66-67).

A continuación describe qué es un Grupo de encuentro (1977: 67-85), cómo se estructura, los frutos que produce, los miedos, las opiniones de los estudiantes. Señala los criterios de autoevaluación y los criterios impuestos desde afuera. Termina señalando los logros de este aprendizaje:

- inversión de mayor energía personal,
- una deficiencia: no intercambiar lecturas,
- aprende a conocerse y aceptarse mejor,
- aceptar más positiva y constructivamente las opiniones positivas y negativas,

- se aprende sobre la conducta, vivencias, afectos personales y del grupo.
- se experimenta la libertad.

Estos "Grupos de encuentro" serán objeto de un análisis específico de Rogers en su obra homónima (1973): 1° hace una historia de esta tendencia; 2° señala el proceso del grupo de encuentro, analizando en quince etapas o fases este proceso. En el Capítulo 3° plantea el transfondo filosófico y las actitudes previas para ser "facilitador" de un grupo. En el Capítulo 4° señala "El cambio producido por los grupos de encuentro en los individuos, las relaciones personales y las organizaciones". Después de señalar investigaciones, procesos en personas, en el Capítulo 8° indica esferas de aplicación (industria, fábrica, familia, escuela...); en el 9° trata del desarrollo de habilidades facilitadoras, cerrando en el 10° con una visión de futuro.

Después de este comentario general sobre los grupos de encuentro, pasemos a descubrir (aunque sea de manera sintética) las actitudes y métodos de facilitación el aprendizaje o modos de estimular la libertad para aprender (Rogers, 1977: 87-120).

5.2. Actitudes y condiciones para la facilitación del aprendizaje

Rogers parte citando una hermosa frase de Buber:

"Un buen maestro debe ser un hombre de existencia real, los alumnos deben sentir realmente su presencia; educa por contacto. El contacto es la palabra clave en educación" (1977: 87). En este capítulo se analizan las actitudes de facilitación del aprendizaje significativo que depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno" (1977: 91).

¿Cuáles son estas cualidades y actitudes?

Los exponemos sintéticamente ya que están en toda la obra de Rogers y han sido tratadas específicamente en la Unidad 1:

5.2.1. Autenticidad/Congruencia:

Significa ser el mismo. Puede expresarse tal cual se siente. Esto no es fácil, es un aprendizaje. Es coherencia (1977: 91-94).

5.2.2. Aprecio, aceptación, confianza

La confianza es la actitud básica de la relación con el estudiante. Se expresa por el aprecio y la aceptación del alumno, de sus sentimientos, de sus opiniones: tal como es, sin condiciones.

5.2.3. Comprensión empática

"Cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo."

(Rogers, 1977: 96)

¿Y qué ocurre si uno no es empático o no tiene confianza?

Lo fundamental es ser "honesto". No puedo ser auténtico para los demás si no lo soy para mí mismo. De lo contrario sería "seudo", máscara... Lo importante, para Rogers, es creer en nosotros y en los otros... y así se desarrollará esa tendencia: la naturaleza humana que busca autoactualización, desarrollo (1977: 97-98).

"En resumen:

Permítaseme aquí decir de un modo más calmado y sobrio lo que antes expresé con tanto sentimiento y pasión.

He dicho que es muy lamentable que los educadores y la gente en general siempre se centren en la enseñanza. Eso les sugiere una cantidad de preguntas absurdas o poco pertinentes con respecto a la educación real.

He dicho que si centráramos la facilitación del aprendizaje —cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde adentro— estaremos en buen camino, más provechoso.

He dicho que poseemos algunos conocimientos, y podemos obtener más, sobre las condiciones que facilitan el aprendizaje. Uno de los más importantes en este sentido es el tipo de actitudes que se manifiesta en la relación entre facilitador y alumno. (Existen otras condiciones conocidas que analizaré más adelante.) Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de un aprecio de confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se le agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar.

He tratado de decir claramente que aquellos individuos que poseen realmente estas actitudes y que son lo suficientemente valientes como para actuar en consecuencia, no modifican simplemente los métodos educacionales, sino que los revolucionan. No realizan casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. No es correcto llamar-

los maestros. Son catalizadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos.

He presentado diversas pruebas que sugieren que los individuos que manifiestan estas actitudes son considerados maestros eficientes, que los problemas que los preocupan son cómo liberar las potencialidades y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones de clase en donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el efecto y el aprecio sea una parte de la vida de todos los niños; que en la clase donde reina, en alguna medida, este tipo de clima los niños aprenden más de los temas convencionales.

Pero he querido ir más allá de las pruebas empíricas para llevar al lector al mundo interior del estudiante de todos los niveles que aprende y vive en tal relación interpersonal con el facilitador, con el objeto de que el lector perciba qué se siente cuando el aprendizaje es libre, autoiniciado y espontáneo. He tratado de indicar que la relación de estudiante a estudiante se vuelve más personal, más afectiva, más sensible a la par que progresa el aprendizaje de materiales significativos en nivel personal. Ya he hablado del cambio que provoca en el docente. Si el propósito de la educación es formar ciudadanos adaptados a este mundo de cambios calidoscópicos, sólo podremos lograrlo si estimulamos a los mismos estudiantes para que inicien y planifiquen su propio aprendizaje. Por último, mi propósito fue demostrar que este tipo de estudiantes se desarrolla mejor, por lo menos hasta donde conozca en una relación facilitadora, y que promueva el crecimiento, con una persona".

(Rogers, 1977: 107-108)

5.3. Métodos para construir la libertad

"¿Podría hacer esto en mi clase? Es la pregunta que, según creo, se formulará el maestro que haya quedado favorablemente impresionado por el capítulo precedente. Por esta razón en este capítulo he tratado de señalar algunas maneras específicas de cómo el maestro puede proporcionar oportunidades para un aprendizaje más libre. He tomado como ejemplo los trabajos de diversos educadores e investigadores, cuyos nombres surgen de las referencias bibliográficas. También he recorrido a dos artículos míos (1966 y 1967). Espero que este material contribuya a dar confianza e impulso al maestro que debe aventurarse en las peligrosas aguas de la innovación educacional."

(Rogers, 1977: 109-120)

En el apartado anterior se señalaron las actitudes para crear la libertad, para la facilitación del aprendizaje. En este indicaremos los enfoques, métodos y técnicas para "dar libertad de aprendizaje" (1977: 109-120).

5.3.1. Contribuir desde problemas percibidos como reales

Condición para que se inicie el autoaprendizaje. Si no se parte de la vida concreta y percibida como propia no se llega al alumno.

Esta es la genuina motivación. Es automotivación. Todos tenemos desafíos y debemos partir desde ellos. Lo terrible es buscar elementos "extrínsecos" olvidando, negando los intrínsecos.

5.3.2. Proporcionar los recursos

El maestro —en este enfoque— organiza su tiempo de un modo diferente que el maestro convencional. Busca recursos, estímulos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades del alumno. Recursos simples, de la vida cotidiana. Recursos tradicionales, escritos, dibujos... y recursos humanos, medios... pero sin olvidar el principal que es el alumno y el maestro es permanente vínculo.

5.3.3. "El uso de contratos"

En este clima de libertad es muy concebible encontrar un recurso que dé seguridad y responsabilidad al estudiante y contribuya a mitigar las incertidumbres e inseguridades del facilitador. El acuerdo, el contrato libremente convenido, cumple ese cometido y contribuye a la "seriedad" del aprendizaje, en el cual delimitaron modos de trabajo, implementación del programa, tipo de evaluación...

5.3.4. La división del grupo

No se puede imponer libertad. Los alumnos que no deseen construir en esa libertad sería prudente que continúen con el método convencional. Habría que ser en el aula su modo de organización.

Hay muchos modos de organizar un curso en grupos pequeños, funcionales y automotivados. Es un proceso que hay que acompañar.

5.3.5. La investigación

La investigación participativa y operativa es fundamental y congruente con este enfoque; si se parte de la realidad del educando, de sus problemas este enfoque lleva lógicamente a escudriñar esa realidad, descubrir sus causas, etcétera.

Este método es coherente, también, con la necesidad de experimentar el mundo y la ciencia en cambio ... y el estudiante en esa situación.

Es obvio que el maestro debe haber vivenciado esta investigación. De ahí que en su capacitación este aspecto experimental no debe estar ausente.

5.3.6. La simulación

La simulación es un recurso educativo que implica "poner en el cuerpo" vivencias, fantasías, colocarse en situación de: prever, planificar, afrontar las consecuencias de tal o cual situación.

"Toda simulación es muy compleja puesto que los participantes deben conocer muy bien el sistema y estar capacitados para desempeñar su función dentro de él."

(Rogers, 1977: 116)

Entre los distintos tipos de experiencias por simulación, la "simulación internacional" (SI) ocupa un lugar importante por la asunción y preparación en roles de alta conducción, planificación estratégica, percepción de macrosistemas, repercusiones en políticas globales.

"¿Qué tipo de aprendizaje se adquiere mediante las experiencias de simulación?"

El estudiante toma contacto directo con diversos procesos de la vida real: con decisiones urgentes basadas en informaciones incompletas y cambiantes, con las dificultades de comunicación, los a menudo desastrosos resultados de malos entendidos o mensajes cruzados o la discrepancia entre la comunicación verbal y la conducta concreta, con el manejo de las relaciones interpersonales en las negociaciones y "convenios".

(Rogers, 1977: 116)

Los aportes de este aprendizaje son, por lo tanto, altamente satisfactorios: contribuyen a la autoexpresión del grupo y a desplegar los distintos roles de cada uno.

5.3.7. La instrucción programada (IP) como aprendizaje vivencial

Si bien la IP adquirió relieve en el enfoque conductista (Skinner), Rogers señala que es una "técnica" que puede utilizarse de diversas maneras y que potencialmente se adapta a cualquier tipo de aprendizaje.

Es útil la IP en programas cortos, donde se pretende enseñar el campo del conocimiento ya sea a nivel técnico (microscopio), aprendizaje de idiomas, programas de computación o de álgebra...

El alumno percibirá su aporte acotado, sus limitaciones, y guiado por un maestro eficiente tendrá satisfacciones inmediatas y comprenderá que el aprendizaje es un proceso más amplio e inteligible, que implica toda la persona.

Como toda "técnica", la IP brinda posibilidades y conlleva riesgos

potenciales si no se la utiliza adecuadamente, entre ellos acentuar la repetición memorística y anular la creatividad. "Pero si se lo considera un instrumento para lograr una mayor flexibilidad, entonces se convierte en uno de los recursos más poderosos que haya aportado la psicología al campo de la educación" (1977: 118).

5.3.8. El grupo básico de encuentro¹

Los grupos de encuentro (grupos de laboratorio, de "entrenamiento de la sensibilidad", talleres intensivos en relaciones humanas, etc.) son un medio privilegiado para estimular el aprendizaje significativo. En estudiantes, maestros y directores escolares es muy útil aunque todavía no se ha utilizado lo suficiente. Se han empleado mucho más en el mundo empresarial con ejecutivos y en niveles políticos gubernamentales, en áreas sociales y de servicios. La metodología se ha convertido en un pilar clave para el desarrollo de líderes en lo referente a su actuación personal y profesional. El tema fue tratado en la Unidad 4. Como corolario quiero exponer lo que decía Rogers (1977: 118):

"Es difícil describir brevemente la índole de esta experiencia grupal, especialmente porque varía mucho según los grupos y según los líderes. En esencia, el grupo comienza con una estructura apenas impuesta, de modo que la situación y los objetivos son ambiguos y su determinación depende de los miembros del grupo. La función del líder es facilitar la expresión, y esclarecer o señalar el modelo dinámico de las luchas del grupo para hacer de ello una experiencia significativa. En estos grupos, después de un período inicial de "Ubicación", la expresión de las vivencias personales tiende a ser cada vez más intensa. Esto implica también una conversación espontánea, libre y directa entre los miembros del grupo. Los disfraces se vuelven innecesarios, se bajan las defensas, las personas se encuentran a medida que expresan sentimientos y aspectos antes ocultos y reciben una espontánea realimentación —tanto positiva como negativa— de parte de los otros miembros. Algunos o muchos individuos se vuelven facilitadores en las relaciones con los otros, haciendo posible mayor libertad de expresión."

En general, cuando la experiencia personal es fructífera produce una comunicación más directa, una comprensión del sí mismo más profunda, el individuo se vuelve más auténtico e independiente, aceptando y comprendiendo mejor a los demás².

1. Rogers, Carl, *Libertad y creatividad en Educación*, 1977: 118. En *Grupos de Encuentro* (Bs. As. Amorrotu, 1973). Rogers analiza minuciosamente el funcionamiento, sus etapas, consecuencias en el desarrollo personal y grupal, sus posibles aplicaciones, su extensión, etcétera.

2. En *Libertad y Creatividad* (1977, cap. 2° y 3°) muestra su utilización en un curso universitario.

Hoy este enfoque ha impregnado los talleres, los cursos de formación, las convivencias. No hay encuentro que no comience con una "presentación", "rompiendo hielos", "mostrándose tal cual" ... No siempre se lo utiliza en su verdadero espíritu y hasta las últimas consecuencias, tal cual expresaba Rogers.

5.3.9. Autoevaluación

Rogers no está de acuerdo con la evaluación convencional (retroevaluación que engendra dependencia, pasividad, no responsabilidad), pero considera la importancia de la autoevaluación porque estimula la responsabilidad personal "cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado" (1977: 118-119).

En coherencia con su enfoque, señala distintas formas o técnicas que estimulan la autoevaluación a nivel individual y grupal, cómo se encara el sistema de calificaciones y las conexiones que cada estudiante debe realizar. Por otro lado señala la importancia de que las pautas de evaluación deben estar en concordancia con el propio esfuerzo y los niveles de exigencia y aprendizaje de cada alumno: una verdadera autoevaluación que no puede ser sino personalizada.

5.3.10. Métodos no utilizados

Rogers ha señalado las actitudes para facilitar el aprendizaje, luego indica una serie de métodos que crean el clima, desarrollan actitudes, crean responsabilidades ... pero también indica algunos métodos tradicionales que no facilitan este aprendizaje:

"No asigna lecciones para estudiar ni bibliografía obligatoria. No dicta clases ni hace exposiciones sobre temas (a menos que se lo pidan los estudiantes). No evalúa ni critica a menos que el alumno solicite su opinión sobre determinado trabajo. No toma exámenes obligatorios. No es el único responsable por las calificaciones.

Quizá, esta breve enumeración sirva para establecer que un facilitador no es un maestro y no está apoyando "de la boca para afuera" determinado enfoque de aprendizaje. Da funcionalmente a sus estudiantes la oportunidad de aprender a ser libres en responsabilidad".

(Rogers, 1977: 119)

5.3.11. Comentario final sobre métodos

"La persona que desee crear las condiciones para un aprendizaje autoiniciado y autodirigido se encuentra con que no hay una cantidad de métodos a mano que se adecuan a este enfoque. El propósito de este capítulo fue presentar algunos de ellos y los modos en que

pueden aplicarse. No los hemos enumerado de manera completa o exhaustiva. La intención ha sido simplemente facilitar una lista de sugerencias que el maestro puede adaptar a su propio estilo y personalidad. A medida que mayor cantidad de maestros se esfuerzan en crear este clima de libertad en el aula mayor, será la cantidad de procedimientos para lograr este objetivo. Los mencionados en este capítulo constituyen simplemente un comienzo."

(Rogers, 1977: 120)

5.4. Síntesis

Para concluir este apartado sobre "Facilitación del Aprendizaje Significativo" me parece oportuno incluir el propio resumen que enumera Rogers en diez proposiciones:

"Presentaremos aquí sólo un breve resumen de las principales líneas de orientación pues en los capítulos anteriores expusimos varios métodos de facilitación y algunas de las cualidades necesarias del facilitador de aprendizaje.

1) El facilitador crea el ambiente o el clima inicial para las experiencias del grupo o la clase. Si su actitud básica es la confianza en el grupo y en los individuos que lo integran, lo transmitirá de modo sutil.

2) El facilitador ayuda a despertar y esclarecer los propósitos individuales así como los objetivos más generales del grupo. Si no teme aceptar propósitos contradictorios y fines conflictivos, si es capaz de permitir a los alumnos una sensación de libertad respecto de lo que quieran hacer, entonces contribuirá a crear un clima adecuado para el aprendizaje. No tiene necesidad de fabricar artificialmente un objetivo unificado si éste no existe en realidad, pero sí permitir la existencia de una diversidad de objetivos, contradictorios y complementarios, en su mutua relación.

3) Confía en que el estudiante desea realmente alcanzar estas metas para él significativas, por ser ésta la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje significativo. Aun si el estudiante prefiere que el profesor lo oriente y lo dirija, el facilitador puede aceptar esta necesidad y motivo. En este caso, guiará personalmente al estudiante, si así lo desea, o bien le proporcionará los medios para ello: por ejemplo, un curso para los que desean depender del profesor. Y para la mayoría de los estudiantes podrá ayudar a utilizar los propios impulsos y objetivos como fuerza motriz del aprendizaje.

4) Organiza y pone a disposición de los alumnos la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje. Se esfuerza para poner a disposición del estudiante libros, materiales, ayuda psicológica, personas, equipo, viajes, material audiovisual y todo recurso que los

alumnos deseen utilizar para su enriquecimiento personal y el cumplimiento de sus propósitos.

5) El mismo se considera un recurso flexible para ser utilizado por el grupo. Esto no lo degrada. Se ofrece como asesor, conferencista, consejero, como una persona que conoce el terreno. Desea ser útil a sus alumnos, del modo que a éstos les convenga siempre que él se sienta cómodo haciéndolo.

6) Para responder a todas las expresiones del grupo, acepta actitudes de contenido intelectual o emocional y se esfuerza para dar a cada aspecto el grado de importancia que revisten para la persona o para el grupo. Siempre tratando de ser auténtico, aceptará tanto las racionalizaciones e intelectualizaciones como los sentimientos personales más profundos y reales.

7) Cuando se ha establecido un clima de comprensión, el facilitador trata gradualmente de llegar a ser un miembro del grupo y expresando sus ideas sólo como un individuo más.

8) Toma la iniciativa de compenetrarse con el grupo, con sus vivencias y su intelecto, sin tratar de imponerlos, sino presentándolos como un aporte más para compartir con los estudiantes, quienes pueden aceptarlos o rechazarlos. Es libre de expresar sus propios sentimientos para la realimentación de los alumnos reaccionando frente a ellos como individuo y compartiendo sus propias satisfacciones y desilusiones. En esas expresiones revela sus actitudes y las asume "como tuyas" sin juzgar ni evaluar a los demás.

9) Durante las clases prestará especial atención a las expresiones indicadoras de sentimientos fuertes y profundos. Estos pueden ser sentimientos de conflicto, dolor, etc., que son principalmente individuales. Se esfuerza por comprenderlos desde el punto de vista del individuo y por comunicar su comprensión empática. Por otra parte, los sentimientos pueden ser de ira, odio, afecto, rivalidad —actitudes interpersonales entre los miembros del grupo. Nuevamente tomará en cuenta estos sentimientos y las ideas expresadas: aceptando estas tensiones o vínculos ayuda a que se presenten abiertamente para que el grupo los trate y comprenda de manera constructiva.

10) En su función de facilitador del aprendizaje, el líder debe reconocer y aceptar sus propias limitaciones. Comprende bien que puede garantizar la libertad a sus estudiantes sólo si se siente cómodo en esa situación. Puede ser comprensivo en la medida en que desee penetrar el mundo interior de los alumnos. Sólo puede compartirse en la medida en que no lo inquiete correr ese riesgo. Sólo podrá participar en el grupo como un miembro más si realmente siente que él y sus alumnos son iguales en el aprendizaje. Sólo puede demostrar confianza en el deseo del estudiante por aprender en la medida que realmente confíe. En muchas oportunidades sus actitudes no tendrán a facilitar el aprendizaje. Desconfiará de sus alumnos. Encontrará imposible

aceptar actitudes radicalmente diferentes de las suyas. Será incapaz de comprender sentimientos que no guardan relación alguna con los suyos. Se sentirá enojado y resentido frente a actitudes que expresan hacia él los estudiantes y frente a sus conductas: Sentirá fuertes deseos de juzgarlos y evaluarlos. Cuando experimenta estas actitudes que no tienden a facilitar el aprendizaje, tratará de acercarse más a ellas, de verlas claramente y de expresarlas tal como las siente. Una vez que haya expresado estos enojos, estos juicios, esa desconfianza y esas dudas sobre los otros y sobre sí mismo, como algo que le pertenece y no como hechos objetivos de la realidad exterior, se habrá creado un clima propicio para el intercambio significativo con sus alumnos. Este intercambio puede ayudar a resolver esas mismas actitudes que impedían la facilitación del aprendizaje.

Conclusión

Espero que este capítulo les haya dado una idea de la estructura de hipótesis y principios que subyace a las prácticas y métodos individuales y grupales que hemos descrito en los capítulos anteriores."

(Rogers. 1977: 131-132)

6. Repercusión y propuesta del enfoque

Después de haber revisado, a grandes líneas, la percepción de Carl Rogers sobre el desarrollo de la personalidad, la estructuración del *self*, el aprender significativo y el modo de facilitarlo, hacemos una simple enumeración de la repercusión de este enfoque y su propuesta en la política educativa tomando en cuenta dos lugares de su obra para trabajar estos ítems.

6.1. Poder o persona: dos tendencias en Educación

En el capítulo 4º de *El poder de la Persona* (1980: 47-61) Rogers sintetiza así el enfoque tradicional:

1. El maestro es el poseedor del conocimiento.
2. El maestro es el que tiene el poder, el estudiante obedece.
3. El autoritarismo docente es la política de clase.
4. La confianza en el alumno está reducida al mínimo.
5. El miedo (constante o intermitentemente) ayuda a gobernar a los alumnos.
6. La democracia y sus valores son ignorados en la práctica.
7. En la escuela no hay lugar para la persona completa sino para la intelectual, la racional.

Es la educación de la "jarrá y la taza", o la "educación bancaria", depósito: unos poseen el conocimiento y lo transfieren a otros que están vacíos y son pasivos.

— La otra política educativa, la del *aprendizaje centrado en el alumno* o en la *persona que aprehende* parte de una serie de presupuestos (conocidos anteriormente), que se condensan en uno básico global: *la confianza básica en la capacidad del otro para pensar por sí mismo, para aprender por sí mismo*. Si esta "precondición" se da, surgen una serie de aspectos que Rogers los expresa en ocho enunciados que transcribimos:

1. La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad; la responsabilidad del proceso de aprendizaje. La planificación curricular, la forma de administración y de operación, conseguir fondos y hacer las políticas, todas ellas son responsabilidades del grupo particular involucrado. Por lo tanto, una clase puede ser responsable de su propio currículo, pero el grupo completo puede ser responsable de las políticas generales.

2. El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto de propio interior y de su propia experiencia como de libros o materiales o experiencias en la comunidad. El anima a los educandos a agregar los recursos que ellos conozcan o de los que tengan experiencia. Abre las puertas a recursos de fuera de la experiencia del grupo.

3. El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros. Explorando sus propios intereses y considerando la riqueza de recursos, él toma las decisiones referentes a la dirección de su propio aprendizaje y carga con la responsabilidad de las consecuencias de esas decisiones.

4. Se provee de un clima facilitador del aprendizaje. En las reuniones de la clase o de la escuela como totalidad es evidente una atmósfera de autenticidad, de estimación y de un escuchar comprensivamente. Inicialmente este clima puede surgir de la persona que es percibida como el líder. Pero a medida que el proceso del aprendizaje continúa, dicho clima es provisto con mayor frecuencia por los mismos educandos. Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros o de películas o de experiencias en la comunidad o del facilitador.

5. Puede verse que el énfasis está puesto, principalmente, en promover el proceso continuo del aprendizaje. El contenido del aprendizaje, aunque importante, pasa a segundo término. Esto quiere decir que un curso se termina exitosamente no cuando el estudiante ha "aprendido todo lo que necesita saber", sino cuando él ha hecho un progreso significativo de aprender cómo aprender lo que quiere saber.

6. La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es

una autodisciplina y es reconocida y aceptada por el estudiante como algo que es de su propia responsabilidad.

7. La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante, aunque su autoevaluación pueda ser influida y enriquecida por una retroalimentación afectuosa por parte de los demás miembros del grupo y del facilitador.

8. En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional. Esto sucede porque la dirección es escogida por uno mismo, el aprendizaje es autoiniciado y la persona completa, con sentimientos y pasiones lo mismo que con intelecto, está involucrada en el proceso.

Las implicaciones políticas de la educación centrada en el estudiante son claras: el estudiante mantiene su propio poder y el control sobre sí mismo; él participa en las decisiones y elecciones de responsabilidad; el facilitador provee el clima para este fin. La persona en crecimiento, en búsqueda, es la fuerza poderosa políticamente. Este proceso de aprendizaje representa un cambio revolucionario de la política de la educación tradicional".

(Rogers, 1980: 47-57)

6.2. Modelo para una revolución

Libertad y Creatividad en Educación es una obra escrita especialmente para educadores y para la educación. Carl Rogers en el prefacio se pregunta si la educación podrá preparar a los individuos y a los grupos, si ayuda al crecimiento personal, a la responsabilidad, a una mejor comunicación, si podrá afrontar los verdaderos problemas o sólo será un lugar de paso, de conformismo, de pasividad.

El ve al Sistema Educativo en crisis, esclerotizado, por eso hace este aporte fruto de sus investigaciones.

En la 1ª parte (*Libertad en acción*) parte de la experiencia propia y ajena en los diferentes niveles de la enseñanza; en la 2ª parte (*Creación de un clima de libertad*) expresa su teoría sobre el aprendizaje, la facilitación del aprendizaje, actitudes, y métodos de facilitación. Es la teoría que la completa en la 3ª parte (*Algunos supuestos*). En el apartado 4º se trasladará al ámbito ético y filosófico, que debería ser preocupación de toda educación:

— Concepción antropológica del ser humano, ser en relación.

— Un enfoque moderno del proceso de valoración. La valoración intrínseca fruto del discernimiento y la reflexión personal.

— La libertad y compromiso como expresión de la responsabilidad humana.

— El "funcionamiento pleno de la persona", el gran objetivo de la educación.

Después de esa experiencia y de esa reflexión y marco conceptual, en la 5ª parte (Modelo para una revolución) Rogers "vuelve" "al mundo real y cotidiano de la educación, presentando un plan práctico de cambio, un plan que puede aplicar cualquier organización educacional que tenga coraje y que desee utilizar parte de sus recursos ordinarios en un proceso de cambio, y que tenga la habilidad necesaria para conseguir fondos para tal propósito" (1980: 221).

En el Capítulo 15: *Plan para un cambio autodirigido en un sistema educacional* (1980: 223-237), después de explicar las razones y la necesidad de un cambio en la dirección educativa, indica que la herramienta fundamental para este cambio continuo, permanente y constructivo es la experiencia intensiva de grupos o grupos de encuentro (ver apartado 5º) que deben impulsar a todo el sistema educativo elegido y en un período relativamente corto. En estas cuatro notas sintetiza las características para que este plan pueda utilizarse de un modo eficaz. Otro aspecto —no menos importante— es la selección del sistema educacional y donde aplicarlo. Para esta situación es requisito fundamental que "uno o más individuos en situación de poder —preferiblemente un director general y uno o dos de sus colaboradores o miembros del cuerpo de profesores— tengan la intención y el deseo de comprometerse en un grupo de encuentro básico". (1980: 227).

Efectuadas estas consideraciones-condiciones, Rogers pasa a enumerar los pasos del plan:

Primer Paso: Una experiencia grupal intensiva para directivos docentes (1980: 227-229):

- Es la experiencia básica y posibilitante de las otras.
- El grupo o grupos estarán relativamente poco controlados y el interés central serán los reales sentimientos y las relaciones interpersonales.
- A continuación indica los resultados más frecuentes en la percepción, simulación y modo de afrontamiento del acontecer educativo por parte de los directivos (1980: 228-229).

Segundo Paso (y siguientes):

- *Experiencias grupales intensivas para maestros*
- *Grupos de encuentro para los cursos o clases*

- *Grupos intensivos para los padres*
- *Grupos verticales* (en línea jerárquica).

En cada uno de estos encuentros señala la *secuencia* (si los directores se interesan y comprometen... estimulan a sus docentes, y así sucesivamente: la cantidad de participantes por nivel y modalidad; la característica peculiar y los disparadores para su puesta en marcha).

En cada uno de ellos señala los cambios más frecuentes en las actitudes y en el modo de percibir y tratar los problemas (1980: 229-233).

Para terminar, y con el objetivo de establecer un plan para el cambio permanente se detiene en:

- 1) El *entrenamiento de los facilitadores* internos del sistema a fin de ir prescindiendo de los facilitadores externos (1980: 233-234).
- 2) Los riesgos, objeciones, dificultades esperables (1980: 234-235).
- 3) Los aspectos financieros.
- 4) La evaluación del proceso y los logros.
- 5) La investigación permanente del programa, etc.

6.3. Observaciones finales

"En este capítulo he tratado de esbozar un plan práctico para un cambio autodirigido en la organización educacional. Se ha probado la eficacia de todos y cada uno de los elementos incluidos. El aspecto novedoso del plan es la organización de estos elementos en un esquema inclusivo que puede usarse como modelo no sólo en un sistema sino en varios.

Los únicos requerimientos que exige la aplicación de esta propuesta son la buena voluntad del sistema educacional (no sería difícil) y el apoyo financiero de alguna institución o fundación (podría ser más difícil).

¿Por qué quise presentar este plan? Porque según creo:

Es un procedimiento apropiado para las necesidades educacionales de nuestra cultura contemporánea.

Es posible reproducirlo en diversos sistemas educacionales en todos los niveles. Se basa en la natural motivación para el crecimiento y el cambio de todos los seres humanos y está latente en toda organización.

No depende de la aceptación sumisa a cambios propuestos desde el exterior. Puede llevar a cabo la revolución educacional necesaria para instaurar confianza en el proceso del aprendizaje y el proceso de cambio, y desterrar el conocimiento estático".

(Rogers, 1980: 237)

Las repercusiones del enfoque no se reducen a la política educativa. Implican a todo el aprender y el modo de afrontar la vida y la educación.

No puedo terminar estas repercusiones sin señalar áreas altamente trabajadas por Rogers en toda su obra:

La investigación

No es una actividad de expertos, es una actitud permanente del aprender porque parte de la vida, de las necesidades, del cambio. La investigación impregna todo el proceso educativo, todo el programa, toda la vida. Su vida es un hermoso ejemplo. Todo lo sometía a un riguroso proceso de búsqueda, comprobación, verificación.

La creatividad

La creatividad es la expresión concreta de la "actualización", de la "tendencia actualizante". Es una capacidad fundamental e inherente a la naturaleza humana; por eso la creatividad no se reduce al arte: impregna la ciencia, la educación, la vida (Rogers: *El proceso de convertirse en persona*. 1972: 301-314).

Conclusión

Esta conclusión es más bien apertura, inicio.

Rogers, como todos los autores enrolados en la tercera fuerza en psicología, son pioneros, investigadores... Abren caminos. Y como ellos mismos señalan reiteradamente, deben hacerse investigaciones, probar técnicas, experimentar procesos. Estos autores del 50' en adelante han dado un "puntapié" fuerte: creen en el hombre, en la humanidad. Creen en el educador y por esto lo animan y estimulan a que sea él mismo, desarrolle su "tendencia actualizante", se constituya creativamente en facilitador del aprendizaje.

Por algo se los denomina los teorizantes del desarrollo (growth), los psicólogos humanistas. Rogers es un ejemplo: creyó en su propia capacidad de autorrealización, le gustaba más aprender que enseñar; gozaba con la vida, las cosas y con su propio "proceso de convertirse en persona".

Es también una invitación a confiar nuestros "alumnos", en nuestro mundo —a pesar de todas las dificultades—; a confiar y crear instrumentos, metodologías participativas que faciliten el crecer de ellos y de nosotros mismos.

Y, en verdad, si desde la escuela (la familia y la sociedad toda) no contribuimos a que cada individuo, cada grupo sea más responsable de sí mismo, tenga iniciativa, haga su propio camino, elija su propio aporte, tenga una comunicación más sincera y franca... sea útil a la sociedad... si

no contribuimos desde la educación, ¿cómo se creará una sociedad democrática, pluralista, respetuosa?

La educación, al decir de Rogers, debe contribuir para que cada individuo sea agente responsable de sí y útil a los demás, que "funcione plenamente", que sea persona: en lo cognoscitivo, en lo vivencial, en las actitudes, en la "totalidad organísmica".

Para su autoevaluación

1) ¿Crees *coherente* este modo de encarar la educación con el modo de concebir la persona y su desarrollo? Si es así, señala fundamentos y vinculaciones.

2) ¿Por qué indica Rogers que la *autoevaluación* es superior a la heteroevaluación y desde qué ángulo señala esta apreciación?

3) ¿Crees *factible* una aplicación de este enfoque educativo en nuestro sistema educativo actual? ¿Por qué?

4) ¿Crees que los estudiantes *valoran* igual que Shedlin este enfoque educativo? ¿Por qué?

5) ¿Concuerdas en los distintos aportes del enfoque convencional (centrado en el docente) y del enfoque centrado en el alumno? Haz una lista comparativa de sus aportes?

6) ¿Qué es y qué lugar ocupa la "tendencia actualizante" en la teoría de C. Rogers? ¿Por qué?

7) ¿Cómo conectar la tendencia actualizante y la teoría de las necesidades?

8) ¿Qué importancia tiene la jerarquía de las necesidades para la teoría de la motivación humana?

9) Si Rogers posee una concepción tan positiva y constructiva ¿cómo explica la ignorancia, el no desarrollo, la no vinculación social, etc.? ¿Estás de acuerdo con esta postura? ¿Por qué?

10) A tu criterio, ¿cuál es el aporte de la psicología humanista en el tema motivación?

11) ¿Qué entiende Rogers por "organismo"?

12) ¿Cuántos tipos de "self" hay y con qué contenidos los usa el autor?

13) ¿Cuándo una experiencia es simbolizada, asimilada, asumida, y cuándo son negadas o rechazadas?

14) De acuerdo con estos conceptos, ¿cuándo una propuesta, una ex-

perencia de aprendizaje será aceptada, asumida, simbolizada por una persona?

15) Este concepto, ¿qué postula de diferente con respecto al aprendizaje tradicional?

16) ¿Qué es aprendizaje significativo?

17) ¿Cuándo lo captaste en tu vida, qué características tuvo?

18) ¿Concuerdas con las notas señaladas? ¿Agregarías o cambiarlas algunas?

19) ¿Concuerdas con los requisitos y condiciones?

20) ¿Qué entiendes por "aprender a aprehender" y por qué esta afirmación?

21) ¿Cómo describirías con tus palabras qué significa "facilitar el aprendizaje" de acuerdo con la teoría rogeriana?

22) ¿Cómo vincular la "actitud de facilitación" del aprendizaje con la teoría de estilos del liderazgo (autocrático/cooperativo - democrático/anárquico - *laissez faire*)? ¿A cuál se aproxima, cómo se distingue?

23) Si tuvieras que hacer una jerarquía, ¿qué es primero y primordial: las *actitudes* o los *recursos* en la facilitación del aprendizaje? ¿A qué se debe esta provisión tan radicalizada?

24) ¿Podrías caracterizar el "sistema educativo tradicional" y por qué el autor está en desacuerdo?

25) La "nueva revolución educativa" ¿en qué principios y fundamentos se basa?

26) ¿Cuáles son los pasos instrumentales para lograr estos cambios?

27) ¿Qué dificultades preves de querer implementar entre nosotros esta nueva política educativa?

Referencias

- Artiles, Manuel (1977) *La actitud psicoterapéutica* (en tomo de C. Rogers). Bs. As. Bonum.
- Borden y Stone: *La comunicación humana*. Bs. As., Ateneo.
- Lafarga Corona, I. y Gómez del Campo (1978) *Desarrollo del Potencial Humano* (T. I y II) (Aportaciones de una Psicología Humanista). México, Trillas.
- Milthollan, F. y Ferisha, B. (1977) *De Skinner a Rogers* (Dos maneras contrastantes de encarar la educación). Bs. As., Bonum.
- Carl Rogers (1972) *El proceso de convertirse en Persona*. Bs. As., Paidós.
- Carl Rogers (1973) *Grupos de encuentro*. Bs. As. Amorrortu.
- Carl Rogers (1975) *Psicoterapia centrada en el cliente*. Bs. As. Paidós.
- Carl Rogers (1977) *Libertad y creatividad en la educación*. Bs. As. Paidós.
- Carl Rogers (1980) *El Poder de la persona*. México, Manual Moderno.
- Carl Rogers (1986) *El camino del Ser*. Barcelona. Kairos.
- Maslow, A. (1983) *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairos.
- Maslow, A. (1982) *Motivación y personalidad*. Barcelona. Kairos.
- Rogers, C., y Kinget (1977) *Psicoterapia y Relaciones Humanas* (T. I y II). Madrid. Alguara.
- Rogers C. - B. Stevens (1980) *Persona a Persona*. Bs. As., Amorrortu, 1980.
- Robert, Th. (1978) *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación*. Madrid. Narcea, 1978.
- Von Bertalanffy, *El poder de la persona*.