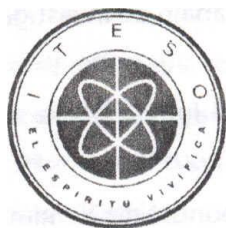


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL, ACUERDO SEP. NO. 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.



**DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO**

**RECUPERACION DE MI PRACTICA DOCENTE EN LA
ASIGNATURA DE “EJERCICIO ETICO DE LA PROFESION” EN
EL ITESO DURANTE EL SEMESTRE DE ENERO A MAYO
DEL 2003 DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE
CENTRADO EN LA PERSONA DE CARL ROGERS.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO
PRESENTA
LIC. HECTOR TIBURCIO SEVILLA GODINEZ**

**DIRECTOR DE TESIS
MTRO. GERARDO ANTONIO AGUILERA PÉREZ**

**COMITÉ LECTOR
MTRA. ANA MARIA TAPIA OROZCO
MTRA. GABRIELA SIERRA GARCIA DE QUEVEDO.**

TLAQUEPAQUE, JALISCO A 22 DE JUNIO DE 2006

CONTENIDO

Agradecimientos...5

Introducción...6

1. Antecedentes...9

- 1.1 Personales...9
- 1.2 En la docencia...10
- 1.3 De la materia que impartí...12
- 1.4 Perfil del alumno...13
- 1.5 Mi identificación personal con el ITESO...15
- 1.6 Motivos Personales para recuperar la práctica docente...17

2. Justificación de la intervención...19

- 2.1 Desde lo personal...19
 - 2.1.1 Ámbito Emocional...19*
 - 2.1.2 Ámbito Vocacional...20*
- 2.2 Desde lo colectivo...21
 - 2.2.1 Del Maestro a los alumnos...21*
 - 2.2.2 De los alumnos al Maestro...22*
- 2.3 Beneficio a terceros...24

3. Planteamiento de la intervención..25

- 3.1 Práctica de la intervención...25
- 3.2 Sistematización...26
- 3.3 Recuperación....26

4. Preguntas de Investigación...28

5. Marco Teórico Referencial...31

- 5.1 Origen y Bases de la Psicología Humanista Existencial...31
- 5.2 Nacimiento de la Psicología Humanista Existencial...34
- 5.3 Raíces filosóficas de la Psicología Humanista ...35

5.3.1	<i>Individualidad Moral...</i>	36
5.3.2	<i>Subjetividad...</i>	36
5.3.3	<i>Elección y compromiso...</i>	37
5.3.4	<i>Decisión, Temor e Incertidumbre...</i>	38
5.4	La Psicología Humanística de Carl Rogers...	38
5.4.1	<i>Breve biografía de Carl Rogers...</i>	39
5.4.2	<i>Principales Influencias y fundamentos teórico-filosóficos en Carl Rogers...</i>	41
5.4.3	<i>El Enfoque Centrado en la Persona...</i>	43
5.4.3.1	<i>Ambientes facilitadores de crecimiento...</i>	43
5.4.3.2	<i>Tendencia Actualizante...</i>	45
5.4.3.3	<i>Congruencia...</i>	46
5.4.3.4	<i>Terapia no directiva como punto de partida...</i>	50
5.4.3.5	<i>Comportamientos y actitudes del ECP en la docencia...</i>	51
5.4.3.6	<i>Conductas que evidencian el crecimiento del alumno desde el ECP...</i>	55
5.4.4	<i>Límites Pedagógicos del Enfoque Centrado en la Persona...</i>	56
5.4.4.1	<i>Sobre la naturaleza del hombre...</i>	57
5.4.4.2	<i>Sobre la No directividad...</i>	60
5.4.4.3	<i>Emoción y sensaciones sobre razonamiento...</i>	63
5.4.4.4	<i>Desestructuración educativa y educación formal...</i>	66
5.4.4.5	<i>Ambientes específicos facilitadores y realidad social...</i>	68
5.4.5	<i>El enfoque centrado en la persona en México...</i>	70
5.5	La interacción centrada en los temas de Ruth Cohn...	72
6.	Marco Metodológico...	75
6.1	Características de la investigación...	75
6.2	Obtención de datos...	78
6.3	Análisis y sistematización de los datos...	78
6.4	Categorización de los datos...	80
6.5	Unidades de análisis específicas de cada categoría...	83
6.5.1	<i>Mis conductas que facilitaron el aprendizaje desde el ECP...</i>	82
6.5.2	<i>Conductas que obstaculizaron o retardaron el aprendizaje...</i>	87

7. Presentación de resultados...92

7.1 Primera Sesión...93

7.2 Segunda Sesión...110

7.3 Tercera Sesión...131

8. Respuestas Específicas a las preguntas...144

8.1 A la pregunta uno...144

8.2 A la pregunta dos...150

8.3 A la pregunta tres...153

9. Conclusiones...159

10. Mi propio caminar en el proceso...164

11. Aportes...167

Referencias Bibliográficas...169

Anexos...174

Anexo 1: Sobre el programa y los contenidos de la materia...175

Anexo 2: Del programa, competencia y contenidos del curso... 178

Anexo 3: Sobre la estructura, actividades y evaluación del curso...183

Anexo 4: Sobre el esquema de trabajo para el CEP...188

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es siempre un ejercicio revitalizador que enriquece más a quien lo vive que a quién va dirigido. Siendo así seré autocomplaciente y agradeceré a:

* Mis dos hijas gemelas Adrianita y Sofy nacidas en Octubre del 2005 por permitirme conocerlas y conocerme.

* A mi esposa Adriana por su testimonio de sencillez y nobleza continua, por sembrar semillas que me gusta cosechar.

* A mis papás Héctor y Ma. de Jesús, mis hermanas Sandra y Rosa por apoyarme y mantenerme de pie.

*A mi director de Tesis el Mtro. Antonio Aguilera y a mis lectoras Gabriela Sierra y Ana María Tapia por acompañarme.

*A todos y todas mis exalumnos y exalumnas por enseñarme.

INTRODUCCIÓN

Hasta donde recuerdo he creído que una persona es en gran medida lo que piensa. Y a la vez, me parece que lo que pensamos está altamente condicionado por los contextos y por las experiencias de la vida pero, por sobre todo, por la costumbre o no de cuestionar lo que se presenta alrededor nuestro como una verdad.

Siendo así, he considerado siempre al fenómeno educativo como un aspecto que ineludiblemente debe llevar sistemática o asistemáticamente a ejercer la capacidad de analizar y criticar la realidad. No se trata de dogmatizar (elucubrar verdades universales ajenas a toda duda), sino de poner los conceptos en la luz de la reflexión para dilucidar nuevos conocimientos.

En la búsqueda de tal posicionamiento de reflexión he vivido experiencias que me permiten constatar lo difícil que es permitirse y sobre todo permitir poner en duda, pensar, profundizar, analizar y desnudar la realidad. Tras una etapa de mi vida en una congregación religiosa de corte católico me convencí de que la verdad no puede ser enseñada. Me di cuenta de que aquel estilo de vida no era para mí, precisamente por que predominaba una tendencia que limitaba o no impulsaba el desarrollo del juicio crítico que tan importante es para mí.

Poco después mi camino de vida cambió. Me dedique a la docencia laica y poco a poco pude encontrarme a mí mismo al ayudar a otros a encontrarse. Mi trabajo como docente siguió un proceso en varias preparatorias de la ciudad de Guadalajara, para posteriormente ingresar al círculo universitario, una de estas instituciones educativas universitarias en las que he trabajado es el ITESO, en donde colaboro desde Enero del 2000, impartiendo clases en varios departamentos,

uno de ellos el de Psicología. De esta licenciatura se desprende la materia de "Ejercicio Ético de la Profesión" que ahora es mi área de enfoque para el presente documento.

Debo decir, en honor a la verdad, que en múltiples ocasiones al principio de mi labor docente me encontré repitiendo los esquemas cerrados que antes habían sido parte de mi propia educación. Esquemas de poca creatividad y de mucha dogmatización, de repetición memorística más que de especulación filosófica, de adoctrinamiento moral más que de discernimiento ético. Y el hecho de descubrirme atorado en tales métodos me motivó a buscar otros esquemas o formas de interacción humana, más de igual a igual que de mayor a menor o de persona sabia a ignorante, sino simplemente de persona a persona.

Es en la anterior búsqueda es que llevé al cabo mi contacto con la maestría de desarrollo humano en el ITESO. Ingresé buscando nuevas formas de interrelación humana. De alguna manera, mi proceso en la maestría también coadyuvo a mi rompimiento con ideologías castrantes, improductivas e inflexibles. Entendí que ser humano es algo muy amplio y que lo único universal es nada menos que la dignidad del género humano, no así las creencias que por nuestro natural afán de conocimiento procreamos, recreamos, conservamos y transformamos.

Paulatinamente con mi cambio personal fui observando también cambios en mi práctica docente. Ahora lo digo con tranquilidad y certeza pero, la verdad es que el camino del autodescubrimiento no ha sido sencillo. Me he tenido que levantar más de una decena de veces con sangre en las rodillas, moretones o con la máscara en el piso. Pero creo que así es el verdadero proceso de crecimiento. No hay otra forma de cambiar más que dejar atrás la piel que nos acompañó en otra parte de nuestra vida. Me parece que es una metamorfosis continua que sólo es dolorosa cuando me niego a aceptarla. Después de varios años de autoconfrontación me doy cuenta de que lo primero que hay que poner en duda es precisamente el

autoconcepto. Es decir, puedo conocer todo pero si no me conozco a mí mismo entonces tal conocimiento no se sabrá utilizar provechosamente.

Por lo tanto, la docencia para mí ha sido un proceso de autoconocimiento. Tal como les digo a mis alumnos en Psicología: "lo que ustedes y yo hacemos es un recordatorio de nuestra identidad. Nuestra labor no nos permite el auto-olvido, antes más bien, nos compenetra como un cuchillo afilado hasta nuestra médula y así es cada día y cada minuto de nuestra existencia. Existir es algo continuo y pasivo, pero vivir es definitivamente un reto".

En este trabajo de recuperación analizo mi propia práctica docente con el fin de mejorarla, de tratar de formar relaciones con mis alumnos cada vez más enriquecedoras, profundas y creativas. También tengo un interés en darme cuenta feliz o infelizmente del proceso en el que me he desarrollado los últimos cinco años.

El presente trabajo es, entonces, más que un compendio de palabras adornadas con una que otra frase pintoresca. Esta tesis busca ser una reflexión a la que te invito a acompañarme, aunque finalmente cada uno carga con su propia cabeza, de pronto hay que soportar la cabeza de otros. Me toca ser el otro esta vez.

1. ANTECEDENTES

1.1 ANTECEDENTES PERSONALES.

Tercer hijo y único varón de una familia de clase media de la ciudad de Guadalajara. Estudié en un colegio salesiano de la primaria al bachillerato y posteriormente, motivado por ello, me integré a la congregación de salesianos de Don Bosco. Durante el tiempo que permanecí en esa congregación pude aprender varias cosas sobre mismo y mi forma de relacionarme con los demás. Sin embargo era notable mi constante roce y problemática con lo que llaman "vida comunitaria" que para algunos en mi congregación se entendía como vivir en base a los lineamientos de un grupo de personas a las cuales se supone se debe amar por el hecho simple de que están allí y no tanto por merecimientos personales.

Mi constante actitud confrontadora me trajo bastantes problemas. Me di cuenta de que muchos de los integrantes de la comunidad religiosa no estaban acostumbrados a cuestionar ni a ser indagados por otros. Poco a poco entonces me fui sintiendo relegado y aislado de las actividades comunitarias. Sin embargo, al mismo tiempo las personas hacia las que dirigía mi trabajo, es decir, los jóvenes, los ancianos o miembros de grupos eucarísticos me apreciaban cada vez más.

Posteriormente, salí de ese tipo de vida habiendo aprendido muchas cosas entre ellas una plena convicción de que cada persona es diferente y de que el mayor elogio que puede hacerse a cada individuo es tratarlo diferenciada y particularmente. Yo no encajé en un esquema que me separó y señaló por ser diferente al resto de los compañeros, como si el hecho de la individualidad fuera una especie de pecado de la que hubiera que arrepentirse. Aun recuerdo a uno de mis "formadores" decir: "si quieres estar aquí y seguir a Dios tienes que convertirte

poco a poco en otro, hacer a un lado lo que sientes y lo que piensas para sentir y pensar según Dios lo quiere". Naturalmente, en estos esquemas Dios tiene voz humana, hay supuestos interpretadores de su voluntad que gozan de un carácter pernicioso de irrefutabilidad.

Creo que este tipo de ideologías, que en su momento llegué a creer como verdaderas eran dañinas para una vida sana y auténtica. Mi proceso de vida me permitió dudar de aspectos que para aquellos para quienes era "diferente" eran la base de una vida santa y perpetua.

Debo reconocer, sin embargo, que esta experiencia también me dio elementos básicos sobre los cuáles cuestionar. Es decir, no existe duda si no hay aquello de que dudar. Creo que puedo dudar de todo menos de la duda, pero la duda en sí misma tiene una base sobre la cual emerge y se expande.

Terminé mis estudios sobre Filosofía y posteriormente inicié una maestría en la misma área, así como una especialización en Educación que alterné con la maestría de Desarrollo Humano.

1.2 ANTECEDENTES EN LA DOCENCIA

Me inicié como profesor a los 18 años en el nivel de Primaria ofreciendo a los niños una materia llamada precisamente "Educación en la Fe". Yo mismo llegué a dudar de este título y sugerí que se llamara "Desarrollo Humano", bajo los argumentos que la Fe es un proceso personal que no puede ser educado y generado desde fuera y mucho menos en un aula y con la formalidad de una clase. Lo más que podría un docente hacer en ese terreno era despertar el interés de un niño por su propia visión de la vida y del universo, así como de la existencia de una entidad divina. Pero eso es un proceso humano, meramente humano, sin matices

de proselitismo ni nada de eso. Así que al final, gracias a esa iniciativa le modificaron institucionalmente el nombre a la materia.

Curiosamente, cuando esto sucedió, inicié mi labor con alumnos un poco mayores en secundaria y preparatoria. Comprendí que mi carisma y simpatía con los niños no era de la misma altura con alumnos adolescentes de secundaria a los que simplemente ya no hacía reír, lo cual era un elemento didáctico fundamental para mí trabajando con alumnitos en la primaria. Cambié mi enfoque y mi didáctica fue más basada en asuntos de competencia y trabajo colectivo. En el bachillerato dejé un poco de lado el asunto de competir y de juego que tanto entusiasmaba a los adolescentes y me centré en un trabajo en base a retos individuales con cada joven, los llamo retos personales o amor propio. Entendí que era un mejor docente, o al menos me ganaba más su atención en clase, si yo les prestaba atención fuera de clase. En otras palabras, me di cuenta de que con mis alumnos de preparatoria era muy importante lo que platicaba y hacía con ellos fuera del aula y esto me facilitaba en gran medida mi accionar formal en el tiempo de clase.

Así fui esbozando tres formas diferentes de relación con los alumnos según el nivel educativo en el que me encontraba. Con los más chicos, era muy importante ser cercano y motivarles riendo y divirtiéndose, con los más adolescentes generar competencia entre ellos y actividades constantes sin tregua y con los más grandes era muy importante tener un trato personal y estimular el amor propio y la superación personal en base a la amistad.

Algunos meses después inicié mi labor como profesor en varias universidades y unos meses más comencé a trabajar como asesor de profesores de bachillerato y universitarios en cursos planeados realizados por mi mismo para maestros de la Universidad de Guadalajara, con muy buenos resultados a juzgar por su participación y compromiso.

Como parte de mi actualización en estas áreas ingresé a la maestría de Desarrollo Humano buscando el nombre teórico o los fundamentos de aquellas cosas que en la práctica yo mismo iba conociendo y descubriendo.

Cuando entré en contacto con el Enfoque Centrado en la Persona me identifiqué con pocas reservas con él. Me di cuenta de que esa era una opción para trabajar con mis grupos: una forma de trabajo que se interesa por atender las necesidades que surgen, que no busca imponer lo que por decreto es bueno. Así, surgió en mí la necesidad de hacer un trabajo que consistiera en recuperar mi práctica docente, para ver cómo es mi estilo docente en la realidad cuando trabajo con mis alumnos, es decir, si se parece más a lo que yo aprendí como estudiante a lo largo de mi vida académica y religiosa o si de alguna manera aparecen actitudes facilitadoras en ella. Sin que una cosa haga a un lado o exceptúe a la otra, por supuesto.

1.3 ANTECEDENTES DE LA MATERIA DE "EJERCICIO ETICO PROFESIONAL" EN LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN EL ITESO.

La materia de "Ejercicio Ético Profesional" es una asignatura que ocupa el carácter de materia básica dentro de la licenciatura en psicología que se ofrece en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Es una materia que cuenta con cuatro horas a la semana durante dieciséis semanas y se imparte a alumnos de entre tercer y octavo semestre de la carrera de Psicología. Se me dio la libertad de elaborar el programa de la materia desde que la impartí por primera vez en Enero del año 2000 realicé un proyecto educativo que hasta el momento continuó utilizando con ligeras variaciones. De hecho, el programa que propuse fungió como la base de esta materia aun cuando en algún semestre la llegó a impartir otro profesor.

Ésta es una materia fundamental en la formación de un psicólogo. No pocas veces es de conocimiento general los abusos o malos tratos a los que son sometidos algunos clientes en sus procesos terapéuticos. Hablamos aquí de manipulación, de falta de enfoque en la relación cliente-terapeuta, en faltas a la confidencialidad, de la incompetencia profesional, de atracción y seducción entre cliente y terapeuta, de inadecuadas utilizaciones de materiales proyectivos o de deficientes interpretaciones a los mismos, de incoherencia profesional y en pocas palabras de actitudes dañinas que menor o mayormente afectan a un cliente o paciente. Es evidente entonces la importancia de un espacio para reflexionar sobre cada uno de estos aspectos para que cada alumnos profundice en su propia postura ante su profesión.

Aunado a lo anterior está también el peligro de que la materia se vuelva simplemente una repetición de cánones sobre “cómo ser un psicólogo moralmente bueno” o de cómo seguir al pie de la letra el código ético del psicólogo. No, no es tan simple ni tan vacío pues suficientes problemas y preocupaciones tiene ya un psicólogo como para encima memorizar leyes sobre su forma de actuar. Esto a mediano plazo puede traer una sensación de sin sentido. El solo cumplir reglas morales establecidas lleva poco a poco a la insatisfacción y lo que es peor: al vacío existencial, el estrés profesional, a la obsesión por la moralidad traducida en el exceso de escrúpulos que puede desencadenar en una nula espontaneidad y en la falta de sentido común y de libertad.

Siendo más claros: es una materia en donde se debe alentar al psicólogo a que reflexione profunda y honestamente en lo que hace pero no solamente en base a parámetros externos ya establecidos (que además son múltiples y en veces contradictorios) sino en base a un criterio moral formado por la propia experiencia a la luz de la práctica filosófica personal que implique detenerse a pensar sobre las cosas y sus causas.

1.4 PERFIL DEL ALUMNO DE PSICOLOGIA DEL ITESO EN LA MATERIA IMPARTIDA

El ITESO es una universidad jesuita que busca trabajar con los alumnos, no sólo el aspecto profesional, sino también el humano. Se preocupa por dar a sus estudiantes herramientas que le ayuden a desarrollar su capacidad de crítica y la búsqueda de la verdad. En las Orientaciones Fundamentales del ITESO se plantea que la universidad es: “el lugar donde confluyen todos los miembros de la comunidad universitaria para la búsqueda de la verdad, para creación y transmisión de la cultura y para la aplicación de la verdad descubierta a formas experimentales de convivencia cada vez más humanas y más justas” (ITESO, 2001: 15-16).

En general, la población que asiste al ITESO es de un nivel socioeconómico medio y alto, aunque existen elogiados ejemplos de alumnos que trabajan para mantener sus estudios u otros que gozan de créditos educativos que posteriormente pagarán.

También en general el alumno de Psicología de esta universidad tiende a la labor social y trabaja con un enfoque más práctico que el desarrollado en otras universidades al hablar de Psicología. Los valores de solidaridad, respeto y concordancia y sentido social son repetidos incesantemente en las aulas.

Natural y satisfactoriamente existe una gran variedad de formas de pensar en los alumnos. Una materia de Ética no es nunca sencilla. Menos cuando no se intenta dogmatizar y cuando es para jóvenes con mentalidades tan heterogéneas y además con conocimientos sobre Psicología.

Los alumnos que ingresan a esta materia tienen, salvo algunas excepciones, entre diecinueve y veinticinco años de edad.

Es mentira suponer que es siempre fácil trabajar con ellos, si entendemos que, algunas veces el conocimiento sobre la psicología hace que algunos tiendan a

relativizarlo todo o a negar la posibilidad de un auténtico trabajo reflexivo personal. Si, en ocasiones el saber daña y estropea la capacidad de dudar. Pues negar la fuerza de la duda es ya de por sí un dogma que algunos alumnos, a pesar de su juventud, no pueden evitar. Lo anterior representa el perfil de un pequeño grupo de alumnos.

Otros alumnos menos anclados en teorías deterministas tienen una disponibilidad abierta y un sentido crítico ávido de ser puesto a prueba amable y respetuosamente, se muestran activos y consistentes. Otros más aparentan estar dispuestos a escuchar, pero aun no han desarrollado la capacidad de poner en duda lo que el maestro dice y a mediano plazo se desinteresan. Otros parecen más enfocados en el hacer más que en el pensar y de inicio de indisponen a la reflexión debido a su tan aleatorio y extremo modo de entender las cosas. Un último grupo parece suponer que el maestro tiene todas las respuestas y que su papel es anotar todo lo que la suma autoridad tenga a bien dictar, no dudan ni cuestionan, creen que serán “buenos psicólogos” en base a normas externas que todos debieran seguir, se muestran desilusionados cuando les propongo pensar y no memorizar pautas establecidas.

La etapa que viven, sin embargo, es la idónea para empezar a dudar de las pautas ya establecidas. Creo que para mí es más difícil trabajar con personas que no están dispuestos a desestructurarse y parecen preferir añejas formas de pensar que relucientes reflexiones personales.

1.5 MI IDENTIFICACION PERSONAL CON EL ITESO.

Mencionaré algunos de los aspectos que me identifican con la Universidad en la que trabajo.

Desde mi formación universitaria y religiosa busqué siempre identificarme con valores que desde mi óptica aparecieron como fundamentales: la libertad, la búsqueda del conocimiento y la espiritualidad. Para mí, la libertad es una vivencia solo existente de manera proporcional a la responsabilidad por los propios actos. He aprendido que es importante dejar a cada quien seguir su propio camino y cultivar en mí mismo la posibilidad de discernir ante las decisiones. Sólo en medida que me conozca mayormente, conozca mi entorno socio-cultural y conozca a otros se podría desarrollar la libertad.

Una vez posibilitada tal libertad se ofrece el camino de la espiritualidad, el autoconocimiento. El llegar a un nivel de aprendizaje que permite *desaprender* lo que estorba en camino al desarrollo personal entendido como el desapego y la solidaridad.

En la propuesta ignaciana se encuentra mucho de mi propia visión. De hecho, San Ignacio en su libro de los Ejercicios Espirituales propone el discernimiento (conocimiento) que favorezca la libertad en el individuo. Y esa es su espiritualidad.

El Provincial Mayor de la Orden de los Jesuitas, el P. Kolvenbach ha dicho a los laicos colaboradores que: "es necesario profundizar en el servicio a aquellos con los que uno contacta desde la *cotidianidad* de la vida actual" (ITESO 2001: 17). Eso entonces, constituye el ITESO para mí, el espacio de servicio en el que enseñando aprendo y en el que sirvo sirviéndome y favoreciendo ese espacio reflexivo para mí y para otros.

Naturalmente, bajo esta perspectiva se genera mi motivación personal por convertirme en un profesor más cualificado de esta universidad con la que por aspectos sustanciales -y no periféricos- me identifico.

1.6 MOTIVOS PERSONALES PARA RECUPERAR LA PRACTICA DOCENTE

El Enfoque Centrado en la Persona, es un modo de acompañamiento humanista propuesto por Carl Rogers. Esta teoría consta de varias habilidades: Quitmann (1989), hablando de este enfoque nos las plantea como la escucha activa entre las personas, congruencia o autenticidad (coincidencia con uno mismo), aceptación incondicional de lo que va surgiendo, evitar los juicios de valor y la empatía, lo cual facilita la formación de un ambiente seguro para que el cliente se autoexplora. Esta manera de trabajar puede ser aplicada en cualquier ámbito relacional: de maestro-alumno, psicoterapeuta-cliente, madre-hijo y muchos más.

¿Qué tanto he vivido en mis clases esos planteamientos? Ésta es una pregunta que me motiva a esclarecer y concretizar las formas en que he llevado a la práctica lo que he aprendido y desarrollado en estos años.

Fomentar que los estudiantes busquen la autotrascendencia, la libertad y que formen una sociedad más justa y más humana requiere, como ya lo he esbozado antes, de mucho más que un discurso por parte del profesor. Requiere que éste transmita, desde su propia experiencia la justicia y la humanidad en su actividad docente, en su forma de tratar a los alumnos fuera y dentro del aula. Es decir, una actitud de coherencia entre lo que creo y la forma en la que actúo. Es por eso que surge en mí la necesidad de recuperar mi práctica docente, para observar de qué manera muestro actitudes facilitadoras del aprendizaje y relaciones auténticas entre mis alumnos y yo.

Una práctica docente no recuperada se puede parecer a una vida no esclarecida. Es un ejercicio que permite voltear hacia atrás y ver un poco más libre y naturalmente la realidad. Ese es mi interés y motivación para realizar este trabajo.

Espero tener la misma suerte para, antes de que la muerte me alcance, hacer una recuperación de mi práctica existencial.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

2.1 DESDE LO PERSONAL

2.1.1 AMBITO EMOCIONAL

Estar frente a otra persona nos desnuda. “La mirada del otro es ya una búsqueda de posesión” repetía en sus obras Jean Paul Sartre (1997: 23) al hacer referencia a la interrelación entre los individuos.

Estar frente a un grupo de personas, al menos unas veinticinco, hace que tengamos encima –si es que he captado la atención de todos en mis mejores momentos- nada menos que cincuenta ojos observando. Aquel que mencione que esto no le hace ruido, que no es importante, que no se inmuta, que le da igual o que no repercute en su manera de percibir las cosas y de percibirse a sí mismo puede que tenga honestidad en sus palabras pero no necesariamente tiene razón o al menos se está intentando mentir. Y es que el contacto con otros siempre causa algo, el permitir que otros entren a mi mundo personal no puede causarme indiferencia y aunque eso causase ya esta causando algo de por sí.

Aunque sean sólo algunas horas a la semana de estar frente a un grupo determinado, este conjunto de personas forma ya una circunstancia en mi vida. “Yo soy yo y mis circunstancias” solía comentar J. Ortega Y Gasset (1986: 56) cuando buscaba una definición antropológico-yoica.

Para mí, ser un profesor equivale a ponerme en contacto con las ideas pero también con las emociones. Y los que también estén en el proceso educativo –en este caso los alumnos- son la circunstancia más fundamental que interpela constantemente a situaciones que generan emociones. Estas emociones están muy relacionadas a una situación de vulnerabilidad. No hay emoción que no genere una

perspectiva de las cosas y tales perspectivas acompañan al docente aun fuera del aula, se las lleva como acompañantes a su vida cotidiana.

En resumen, como maestro estoy en contacto con otros, este contacto que podemos llamar "relación" es una circunstancia que influye en la gestación de emociones. Las emociones a su vez originan pautas de interpretación de la realidad que son parte de una cosmovisión. La cosmovisión me acompaña a donde vaya. Pues bien ¿es o no importante el aspecto emocional en mí como docente? La respuesta es clara y en esta recuperación de mi labor una de las principales motivaciones es darme cuenta y reconocer las emociones que se gestan en mí por el hecho de ser profesor. No para negar o suprimir tales emociones, sino para permitirles ser y valerme de ellas provechosamente.

2.1.2 ÁMBITO VOCACIONAL

No es ocioso cuestionar sobre los sentidos de las cosas. Es una cuestión filosófica pues las preguntas ontoteleológicas intentan llegar al fondo y razón de ser de las cosas. Puedo justificar el sentido filosófico de la educación pero eso no es el objeto de este trabajo, sino más bien cuestionar sobre el sentido y la validez de mi labor educativa como docente. Revisar el impacto que he podido tener sobre los alumnos, si acaso he generado dudas o planteamientos de fondo en ellos, qué tanto me ha servido mi estilo de conducirme con ellos o qué tanto he sido más bien un obstáculo en su proceso formativo.

Ahora bien, los cuestionamientos filosóficos no tienen sustento cuando no tienen raíces en la realidad. Mi realidad como profesor es mi práctica docente y nada más. No es algo que deba buscar en los libros es algo que está frente a mí en las enormes y amplias páginas del acontecer cotidiano. Es cada día, es el ayer y es el hoy. Esta frente a mí. No es esto entonces una búsqueda teórica de un aspecto

vocacional. Pues la teoría general no ayuda más que como complemento para los asuntos personales. ¿Ha valido la pena ser hasta ahora profesor? ¿qué me ha dejado? ¿tiene sentido continuar? ¿qué he obtenido personalmente? ¿me sigue llamando –vocación viene del latín *vocare* que significa llamado- y motivando estar en el aula?

Son preguntas con sentido y para no consentirse demasiado al mismo tiempo. Ése es un interés más de esta recuperación personal.

2.2 DESDE LO COLECTIVO

2.2.1 DEL MAESTRO HACIA LOS ALUMNOS

No hay fenómeno educativo sin maestros y alumnos. Tampoco hay maestro sin alumno. Sin embargo si hay alumnos sin maestro si entendemos que la vida y las experiencias enseñan si se tiene actitud de aprendizaje. La vida y las experiencias no son maestras –en el sentido de la cuestión- pues no son personas. Puede haber alumno sin maestro. El maestro sin embargo requiere, para ejercer su rol, de una o un conjunto de personas que le escuchen y aprendan *junto a* el profesor. Si los alumnos son tan importantes y fin de toda labor docente entonces esta recuperación docente se justifica en medida que intenta analizar de fondo las maneras en que más he podido coadyuvar al aprendizaje de ellos.

Naturalmente, también hay fallas en mi experiencia personal. Pero esas fallas se han notado mayor o menormente en los alumnos. Es decir, mis carencias como profesor existen aun cuando no existan alumnos que se hayan dañado o limitado por ello, pero lo observable más claramente son las reacciones de los alumnos como una clave codificada de qué tan adecuado o contextualizado está siendo mi ejercicio docente. ¿Cómo puedo darme cuenta de esas claves si sólo las dejo pasar irreflexivamente y no hago una revisión serena de las mismas?

No soy yo el responsable del aprendizaje de mis alumnos universitarios, de hecho yo soy responsable de la enseñanza y ellos de su propio aprendizaje. Suponer lo contrario es evidenciar esquemas de autoridad en donde todo depende del profesor y el alumno sólo aprende de él, que además es responsable de que este proceso se dé. En términos religiosos sería equivalente a afirmar que Dios es responsable de que los individuos crean o no en Él. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje y yo soy responsable de que tal proceso se lleve a cabo. No me parece tampoco que sea mi labor hacer que ese proceso sea fácil o ligero pues también en ocasiones los aprendizajes más profundos sólo se logran con arduo trabajo lo cual no es sinónimo a facilidad. Desde ahora me desconecto con el término de “facilitador de procesos de aprendizaje” para afianzarme en el de “propiciador de ambientes de aprendizaje”. ¿Cómo es eso? ¿Cómo se genera? ¿Qué tanto he logrado en mi relación maestro- alumno este contexto propiciador? Ésas son preguntas que justifican nuevamente esta recuperación personal.

2.2.2 DE LOS ALUMNOS AL MAESTRO

Por otro lado (o por el mismo más bien), está lo que concierne a los alumnos. Una cuestión muy evidente para mí fue el darme cuenta que es muy común encontrar que hay alumnos que buscan sólo acreditar la materia, sin importar gran cosa o nada lo que aprendan durante el curso. Esto lo digo porque algunos de ellos, cuando no obtienen la nota esperada buscan hacer cosas para mejorarla pero, en general, no preguntan cuáles fueron sus errores, no buscan retroalimentación sobre su trabajo; incluso, algunos de ellos llegan a mencionar al principio del semestre, cuando comparten sus expectativas sobre el curso, que lo que les interesa es “pasar la materia”.

Otra de las actitudes que suele presentarse con frecuencia en los alumnos, es el temor a expresar sus puntos de vista por que sienten la necesidad de cuidarse ante mí o sus compañeros. No dar la respuesta social o grupalmente esperada se

vuelve un candado para la boca de no pocos. Tal vez les asusta ser ridiculizados frente al grupo, ya sea por el profesor o por los compañeros, o probablemente están acostumbrados a nunca equivocarse y no se dan cuenta de que se equivocan en eso ya de por sí.

Los alumnos son hijos de su tiempo. Y si en otros tiempos los alumnos temían a la mano dura del profesor autoritario, ahora temen al sarcasmo de sus compañeros, al rechazo del profesor o simplemente a sí mismos. Tal pareciera que no está permitido decir algo “no deseable” o “no correcto”.

Otros más miden su efectividad en lo contrario: hablar mucho y aparecer como sabios o inteligentes aunque no sea del tema de lo que se habla. Me parece que tanto unos como otros parten de sus propias necesidades y que solo responden distinto ante la ansiedad que la vida representa al estar en un grupo.

Unos más sienten que el grupo les aletarga o que se debiera ir más aprisa pues sus procesos son más activos. Finalmente es la dinámica del grupo y cada uno va con su propia realidad a formar una realidad colectiva. En esta realidad de grupo creo que tiene mucho que ver el profesor. Desde la imagen que ofrece de sí mismo o la imagen que los alumnos ven independientemente de lo anterior, el manejo de autoridad, los diálogos intergrupales y todo lo que sucede en el aula.

Los alumnos son seres que traen y viven sus propios procesos y de pronto están en un salón buscando integrarse. Cada inicio de sesión es como un parto que les rompe la tranquilidad amniótica y cálida de lo que han vivido durante el día; o esto puede ser a la inversa y el aula se vuelve un vientre enorme con un parto multiproductivo. Para ellos estar en el grupo es también una nueva circunstancia.

La materia que imparto, por si poco fuera, permite mucho la discusión y la reflexión, el rompimiento con esquemas personales añejos y dañinos. Esto es en ocasiones sinónimo de crisis, pero las crisis generan crecimiento y madurez.

Por todas estas cosas que están sucediendo en mí al ver lo que pasa a mi alrededor en mi trabajo educativo es que he hecho esta recuperación.

3. PROBABLE BENEFICIO A TERCEROS

Un maestro, algunos alumnos y mientras escribo concibo a varios espectadores como terceros en la obra.

La repercusión que mi recuperación pueda tener en otra u otras personas es ya de por sí una justificación y un sentido a esta labor. El sentirme acompañado por lectores potenciales que compartan o estén en desacuerdo –que también eso es acompañar- con mis reflexiones y comentarios es, sin duda, un aliciente.

Evidente es que no los conozco aun mientras escribo, y quizás nunca después, pero es seguro que los habrá. El que a esas terceras personas les sea mi trabajo un reflejo o les represente una idea válida para cuestionar o defender es una especie de colaboración que estoy interesado en materializar. Lo que escribo es un testimonio de lo que a mí mismo me ha sucedido y sobre cómo me doy cuenta de eso. No podemos descartar entonces un probable beneficio a terceras personas.

Considero que una de las cosas que más me ha motivado como docente es no sentir que soy el único y que hay otros idealistas que intentan por el camino lento pero seguro de la educación generar un cambio social paulatino que quizás no nos toque palpar o que quizás ni siquiera sea real. Esto es entonces, como lo dije en mi dedicatoria, a otros terceros que aun y cuando yo no los conozco podré ofrecerles algo.

3. PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCION

3.1 PRACTICA DE INTERVENCION

La etapa de intervención la llevé al cabo en el semestre que corresponde a los meses que de Enero a Mayo del 2003 en el grupo matutino de la materia de "Ejercicio Etico de la Profesión" en el aula B-110 del ITESO.

En mi intervención tuve treinta y dos sesiones de dos horas cada una frente a grupo; dos sesiones a la semana durante dieciséis semanas. El semestre se desarrolló normalmente y participaron 31 alumnos, dos de los cuales no terminaron el proceso debido a que según los lineamientos planteados por el ITESO no reunieron el mínimo de asistencias que correspondía a no perder más de siete sesiones.

Mi intervención entonces se desarrolló en un ambiente formal y estructurado. Al final evidentemente había que entregar una evaluación de cada uno de los alumnos participantes.

La codificación de mi práctica docente fue a partir de grabaciones en cassetes de audio que contaron con la aprobación de los alumnos. Lo hice en cinco ocasiones y cuatro de las mismas fueron la base para la recuperación de los detalles de mi práctica docente.

No intenté modificar nada en mi esquema de trabajo de como lo hago con otros grupos y clases.

3.2 SISTEMATIZACION

En la etapa de sistematización me correspondió analizar las sesiones grabadas e hice un esquema de diferenciación por categorías en donde fui incluyendo mis intervenciones y la de los alumnos en dos columnas diferenciadas. Al final se hicieron las observaciones necesarias para recuperar la práctica docente por medio de comentarios alusivos a la situación que se vivía. Me fue notoriamente sencillo recordar el estado emocional que vivenciaba en las intervenciones que tuve en el aula. Se vaciaron los datos en los registro de observación mencionados y se identificaron las relaciones entre estos datos y los elementos básicos de la perspectiva teórica desde la cual hago mi recuperación, es decir, el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers.

En todos los casos cuando he escrito la participación de algún alumno he modificado su nombre por razones de confidencialidad y porque ése fue un trato que hice con los alumnos desde el principio.

El trabajo de sistematización se realizó en un área de trabajo destinada para ello en casa y en los tiempos en que las pequeñas gemelas me lo permitían.

3.3 RECUPERACION

Esta etapa la llevé a cabo de forma interdependiente en las dos anteriores. Considero, sin embargo que merece una mención aparte pues la entiendo también como un proceso de mayor profundización a la vista de los datos sistematizados que arrojó la intervención puesta en práctica. En esta parte intenté dejar de lado meras interpretaciones viscerales para abordar con madurez y prestancia las circunstancias y sucesos registrados a lo largo de la recolección de datos e información que arrojó paulatinamente mi práctica y ejercicio docente.

La recuperación ha sido muy confrontativa pues me ha roto esquemas que formaban mi autoconcepto, me dí cuentas de debilidades como docente que tienen en su base debilidades como persona y ser humano. Es decir, lo reflejado de mi ejercicio en el aula es una muestra en pequeño margen de lo que me sucede en la vida cotidiana. Y mucho de lo sucedido con los alumnos es también un reflejo proporcionado a menor escala de lo que me sucede con seres queridos y personas cercanas a mí.

La recuperación y las conclusiones vertidas fueron la etapa más reveladora, pero no podría haber llegado a ella sin las dos anteriores que fueron su sustento y base.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Toda recuperación de algo debe tener un foco específico para no caer en divagaciones innecesarias que afecten la visión general. Por ello a continuación presento mis preguntas de investigación, haciendo antes alusión a cómo llegue al planteamiento de las mismas.

En su bienvenida al ITESO en el portal de la página electrónica de la Universidad, así como en los documentos sobre la misión de la misma, el actual rector el Lic. Héctor Acuña Nogueira SJ (ITESO 2005: 2) advierte lo siguiente: “Esta universidad, integrante del Sistema Educativo UIA-ITESO y confiada a la Compañía de Jesús, tiene como propósito fundamental: formar a hombres y mujeres entregados al servicio de los demás”. Es decir, que en la misión básica de esta Universidad es coadyuvar a la formación de profesionales que tengan una visión por los otros, que no estén ciegos ante las circunstancias que viven sus semejantes, que se integren a la sociedad. Esto gesta en mí la convicción de que los profesores que estamos en esta Universidad debemos tener al menos un mínimo de visión social, de interés en las situaciones del otro. En el aula ¿cuál más otro sino el alumno? Así que se está gestando una pregunta sobre mi capacidad de *ver* al otro entendido como los alumnos.

Más adelante continúa diciendo el Rector: “Buscamos que (los alumnos) sean gente sensible a las necesidades de su país. Que sean gente que sepa cuestionarse el modelo en el que vive. Que sean gente crítica, pero crítica que aporte soluciones viables. Profesionales que busquen el bien común por encima del bien particular. Que luchen por la distribución justa y equitativa de lo que se produce en el mundo” (ITESO 2005: 3).

Me queda entonces bastante claro que un segundo interés fundamental en el planteamiento educativo de esta universidad es el sentido crítico de los alumnos pero con el fin de aportar soluciones y no solamente derrumbarse ante la negatividad que generan las circunstancias adversas. El sentido crítico no existe sino hay antes otra cualidad que es estar ubicado en la realidad y verla sin negaciones para entonces revisarla y cuestionarla. En segundo punto es que conecto claramente el objetivo de la materia que he impartido en mi intervención, pues la Ética no es otra cosa más que el proceso de confrontar, revisar, analizar y adaptar las moralidades existentes en el mundo circundante. ¿Qué si no eso es sentido crítico? ¿Qué tanto he gestado o propiciado las circunstancias favorables para la criticidad en mi aula?

A partir de allí, tengo ya dos aspectos básicos conectados a la Misión del ITESO. Me parece que ambas cosas (sentido social y capacidad crítica) sólo son posibles en un ambiente de respeto y profundidad en el que se respeten las diferencias y las formas de pensar divergentes y diversas de cada individuo. Aquí es dónde se integra el aspecto del enfoque centrado en la persona que conocí en la Maestría, no solo desde la perspectiva rogeriana, sino en el marco de la psicología humanística existencial.

La manera en la que revisé mi práctica docente fue observando la forma en la que me acerco a los alumnos, el tipo de intervenciones que tengo, cuál es la reacción que ellos tienen con ello y, por consiguiente, cómo es la relación que se forma, pues creo fuertemente que el mejoramiento de las mismas puede ayudar mucho a que los alumnos encuentren sus propias respuestas en la vida, más allá de los factores meramente teóricos.

Por lo tanto, tomando en cuenta los aspectos mencionados llego a la conclusión de qué las preguntas significativas y generadoras son las siguientes:

- ***¿Cuáles son los aspectos de mi práctica docente que han facilitado los procesos de aprendizaje en mis alumnos desde el Enfoque Centrado en la Persona?***
- ***¿Cuáles son los aspectos de mi práctica docente que han obstaculizado o diferido la propiciación de ambientes de aprendizaje debido a la ausencia de elementos del Enfoque Centrado en la Persona?***
- ***¿De qué manera se evidencian en mi práctica docente los límites pedagógicos del enfoque centrado en la Persona?***

Estos son los tres aspectos que quiero abordar porque considero que si analizo y critico a profundidad las características de mis intervenciones como docente, podré darme cuenta qué tan congruente soy conmigo mismo respecto de lo que va surgiendo y también respecto a lo que busco fomentar en mis alumnos dentro del marco de la Misión del ITESO y dentro, naturalmente, del marco de mí mismo como persona antes que como profesor.

5. MARCO TEORICO REFERENCIAL

A continuación expongo algunos elementos generales sobre el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers que forma parte del marco de la Psicología Humanista Existencial. Debido a que mi recuperación docente la realizo desde la perspectiva de este enfoque y que el mismo es una base fundamental del Desarrollo Humano como se vislumbra en la maestría del mismo nombre ofrecida en el ITESO, a continuación ofrezco las referencias teóricas que lo sostienen.

Una vez expuestos estos elementos tendremos claro el marco que nos servirá de base y estructura para responder a las preguntas planteadas más arriba. En el interés de hacer una exposición ordenada he dividido esta sección en partes.

5.1 ORIGEN Y BASES DE LA PSICOLOGIA HUMANISTA EXISTENCIAL

El concepto de “psicología humanística” está reconocido en los Estados Unidos de Norteamérica como una tercera fuerza en relación al conductismo y al Psicoanálisis. Es muy conocido en la opinión pública interesada así como en los círculos profesionales. Limitada en principio a aquel país llegó en la década de los sesenta a Europa, sobre todo a Alemania.

En el libro llamado “Breve Historia de la Psicología” escrito por Luis García Vega se ofrece una definición de la psicología humanista como sigue: “un movimiento surgido en Norteamérica en los sesenta, con fin de promover una psicología preocupada a resolver los problemas del hombre. Sus bases están en la fenomenología y el existencialismo de Europa mismos que llegaron a América por los inmigrantes después de la segunda guerra mundial” (García, 2003: 32).

Este nuevo comienzo psicológico desafió de alguna forma al psicoanálisis y al conductismo, pues en una América de espíritu pragmático que exigía una metodología científica rigurosa, no existía interés alguno por la filosofía existencialista o la fenomenología.

Muchas bases de influencia teórica tuvo en estos años la Psicología Humanística Existencial que estaba sentando las raíces de su propia postura teórica. Entre las principales influencias aisladas de este movimiento está la concepción antropológica de Juan Jacobo Rousseau él decía del hombre: "Es un ser es bueno por naturaleza, su contacto con la sociedad y la cultura hacen malo al hombre primitivo" (Rousseau 2004: 15). Juan Jacobo suponía que la mejor forma de educar era con un tutor constante como lo expuso en su obra titulada "Emilio", pero por evidentes carencias prácticas debido a que necesitaríamos tutores para cada individuo, no tuvo una influencia decisiva en su época. Pero la noción del hombre como un ser con naturaleza tendiente a la bondad después sería repetida por el mismo Carl Rogers (1980).

Según Nicola DiCaprio (1992) para Alfred Adler dentro del marco del planteamiento egosocial el hombre tiene tendencias al crecimiento y lo plantea del modo siguiente: "Todo hombre posee un incesante impulso de abajo hacia arriba y un afán de perfección que debe realizar proponiéndose una meta u objetivo de vida" (DiCaprio 1992: 221). La sensación de inferioridad que estuvo a la base de la propuesta Adleriana no es tomada como sustento en el humanismo rogeriano pero sí lo es la otra idea consecuente: la que afirma que el hombre tiene una tendencia a la superación y a elevarse sobre sus carencias. Tendencia actualizante le llamaría posteriormente Carl Rogers (1961).

Erich Fromm (1995), otro de los que influyeron en el origen de la Psicología Humanística Existencial concibe al hombre como un ser capaz de superar la naturaleza animal y actualizarse a sí mismo como persona.

Víctor E. Frankl (2003) y su propuesta teórico-metodológica llamada "logoterapia" fueron contemporáneos al surgimiento de la Psicología Humanística y tienen un aporte importante al afirmar que: "El hombre es capaz de experimentar, decidir y comprometerse, de encontrar un sentido a su existencia" (Frankl 2003: 98). Se observa entonces como se hace a un lado las llamadas fuerzas del destino o la intervención de dioses y se resalta el carácter antropocéntrico del hombre.

Algo similar, al menos refiriéndome al antropocentrismo Frankliano, proponen los existencialistas de todo tipo. Las respuestas están en el interior del individuo no en su exterior. El hombre debe buscar libremente y reconocer que la existencia precede a la esencia en cuanto que continuamente el hombre se construye a sí mismo, repetía Jean Paul Sartre (1997). Aun desde el existencialismo cristiano de Sören Kierkegaard (1960) el encuentro con la divinidad se gesta a partir de una búsqueda interior y no en prácticas multitudinarias que más bien favorecen el fanatismo y la nula introspección. El existencialismo agnóstico de Martín Heidegger (2003) también respeta la línea de la individualidad, pues afirma que somos seres en el tiempo, arrojados en el mundo y que de pronto nos enfrentamos a la realidad que no hemos solicitado y que sin embargo nos rodea. La negación, afirmación o indiferencia ante la existencia de una divinidad no impiden la concepción de la importancia del individuo en la gestación de su propio porvenir. El tema ciertamente me emociona pero ya hablaré más a fondo del existencialismo un poco más adelante.

Como podemos ver había en el ambiente contemporáneo una gran tendencia a preocuparse por atender las necesidades de las personas como individuos, sus

deseos de superación. Todo esto fue originando el nacimiento de una nueva rama de la psicología: la psicología humanística.

5.2 NACIMIENTO DE LA PSICOLOGIA HUMANISTICA EXISTENCIAL

La nueva perspectiva que proponía la psicología humanista ocasionó gran revuelo y muchos de los autores reconocidos en esa época hicieron, en sus inicios, algunas declaraciones al respecto. En el libro "Psicología Humanística" de Helmut Quitmann (1989) se mencionan algunas de estas declaraciones, como la de Anthony Sutich que escribió: "Las psicologías existencialista y fenomenológica, entre otras, surgieron en el curso de nuevos intentos para abrir la vasta y crucial vida interior del hombre, con vistas a liberar sus potencialidades y lograr la máxima autorrealización" (Quitmann 1989: 216).

De hecho, Bugental (1964) formula por primera vez algo parecido a unos principios de la psicología humanística bajo el nombre de "Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology". Menciona los cinco principios siguientes:

- En su condición de ser humano, el hombre es más importante que la suma de sus componentes.
- La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas.
- El hombre vive de forma consciente, es decir, tiene la capacidad de ser consciente.
- El ser humano está en situación de elegir y decidir, es decir, no tiene porque permanecer en su papel de espectador.
- El ser humano vive orientado hacia una meta, lo cual lo diferencia de otros seres vivientes.

Cuando comienza a verse al ser humano como algo más complejo que la suma de sus partes, como un ser que tiene necesidades profundas de trascender, no como un objeto de estudio sino como un sujeto, surgen nuevos aspectos que

deben considerarse en esta nueva psicología, empiezan a replantearse ideas que eran consideradas viejas para empezar a trabajar con el ser humano partiendo desde esta nueva perspectiva del hombre.

En el año de 1970 se celebró en Miami Florida el primer simposio internacional con el tema de "Psicología Fenomenológica". Ese mismo año en Amsterdam Holanda se realizó otra conferencia internacional sobre Psicología Humanística con la participación de profesionales provenientes de los Estados Unidos y de la mayoría de los países de Europa. El creciente reconocimiento por parte del mundo especializado se hizo patente también en la elección de Abraham Maslow en 1968 como presidente de la American Psychological Association (APA), la máxima organización de los psicólogos estadounidenses. A instancias de Maslow, un pionero de esta corriente psicológica, en 1971 se creó una sección de psicología humanista en el seno de la APA, lo cual constituyó el reconocimiento a nivel formal, corporativo y oficial de la Psicología Humanística.

5.3 RAICES FILOSOFICAS DE LA PSICOLOGIA HUMANISTICA

Quizás la corriente filosófica que más influyó en la Psicología Humanística fue sin duda el Existencialismo. Este mismo es un movimiento filosófico que resalta el papel crucial de la existencia, de la libertad y la elección individual, que gozó de gran influencia en distintos escritores de los siglos XIX y XX.

Debido a la diversidad de posiciones que se asocian al existencialismo, el término no puede ser definido con precisión. Se pueden identificar, sin embargo, algunos temas comunes a todos los escritores existencialistas. El término en sí mismo sugiere un tema principal: el énfasis puesto en la existencia individual concreta y, en consecuencia, en la subjetividad, la libertad individual y los conflictos de la elección.

5.3.1 INDIVIDUALIDAD MORAL

Ahora bien, el existencialismo constituyó un giro copernicano en cuanto al tema de la moralidad pues la mayoría de los filósofos desde Platón han mantenido que el bien ético más elevado es el mismo para todos: en la medida en que uno se acerca a la perfección moral, se parece a los demás individuos perfectos en el plano moral. Sin embargo el planteamiento moral del existencialismo es opuesto al platónico por resaltar un Individualismo moral.

El filósofo danés del siglo XIX Søren Kierkegaard (1960), el primer escritor que se calificó de existencialista, reaccionó contra estas tradiciones morales al insistir en que el bien más elevado para el individuo es encontrar su propia y única vocación. Como escribió en su diario: "Tengo que encontrar una verdad que sea verdadera para mí... la idea por la que pueda vivir o morir" (Kierkegaard 1960: 34). Otros escritores existencialistas se han hecho eco de la creencia de Kierkegaard de que uno ha de elegir el camino propio sin la ayuda de modelos universales, objetivos. En contra de la idea tradicional de que la elección moral implica un juicio objetivo sobre el bien y el mal, los existencialistas han afirmado que no se puede encontrar ninguna base objetiva, racional, para defender las decisiones morales. El filósofo alemán del siglo XIX Friedrich Nietzsche (2000) sostuvo que el individuo tiene que decidir qué situaciones deben ser consideradas como situaciones morales.

5.3.2 SUBJETIVIDAD

Todos los existencialistas han seguido a Kierkegaard al resaltar la importancia de la acción individual apasionada al decidir sobre la moral y la verdad. Han insistido, por tanto, en que la experiencia personal y actuar según las convicciones propias son factores esenciales para llegar a la verdad. Así, la comprensión de una situación por parte de alguien que está comprometido en esa situación es más alta que la del observador indiferente, objetivo. Este énfasis puesto en la perspectiva del agente individual ha hecho que los existencialistas sean suspicaces respecto al

razonamiento sistemático. Kierkegaard, Nietzsche y otros escritores existencialistas fueron, de un modo intencionado, no sistemáticos en la exposición de sus filosofías y prefirieron expresarse mediante aforismos, diálogos, parábolas y otras formas literarias. A pesar de su posición antirracionalista de partida, no se puede decir que la mayoría de los existencialistas fueran irracionales en el sentido de negar toda validez al pensamiento racional. Han mantenido que la claridad racional es deseable allí donde sea posible, pero que las materias más importantes de la vida no son accesibles a la razón o a la ciencia. Además, han sostenido que incluso la ciencia no es tan racional como se supone. Nietzsche (1999), por ejemplo, afirmó que la visión científica de un universo ordenado es para la mayoría una ficción práctica, una entelequia.

5.3.3 ELECCION Y COMPROMISO

Tal vez el tema más destacado en la filosofía existencialista es el de la elección. La primera característica del ser humano, según la mayoría de los existencialistas, es la libertad para elegir. Los existencialistas mantienen que los seres humanos no tienen una naturaleza inmutable, o esencia, como tienen otros animales o plantas; cada ser humano hace elecciones que conforman su propia naturaleza. Según la formulación del filósofo francés del siglo XX Jean Paul Sartre (1999), la existencia precede a la esencia. La elección es, por lo tanto, fundamental en la existencia humana y es ineludible; incluso la negativa a elegir implica ya una elección. La libertad de elección conlleva compromiso y responsabilidad. Los existencialistas han mantenido que, como los individuos son libres de escoger su propio camino, tienen que aceptar el riesgo y la responsabilidad de seguir su compromiso dondequiera que les lleve.

Heidegger (2003) reaccionó en contra del intento de fundamentar la filosofía sobre una base conclusiva racionalista, en este caso la fenomenología del filósofo alemán del siglo XX Edmund Husserl. Heidegger afirmó que la humanidad se encuentra en un mundo incomprensible e indiferente. Los seres humanos no

pueden esperar comprender por qué están aquí; en su lugar, cada individuo ha de elegir una meta y seguirla con apasionada convicción, consciente de la certidumbre de la muerte y del sin sentido último de la vida propia. Heidegger contribuyó al pensamiento existencialista al poner el énfasis en el ser tanto como en el lenguaje.

5.3.4 DECISION, TEMOR E INCERTIDUMBRE

Sören Kierkegaard mantenía que es crucial para el espíritu reconocer que uno tiene miedo no sólo de objetos específicos sino también un sentimiento de aprehensión general, que llamó temor. Lo interpretó como la forma que tenía Dios de pedir a cada individuo un compromiso para adoptar un tipo de vida personal válido. La palabra angustia posee un papel decisivo similar en el trabajo del filósofo alemán del siglo XX Martin Heidegger; la angustia lleva a la confrontación del individuo con la nada y con la imposibilidad de encontrar una justificación última para la elección que la persona tiene que hacer. En la filosofía de Sartre, la palabra náusea se utiliza para el reconocimiento que realiza el individuo de la contingencia del universo, y la palabra angustia para el reconocimiento de la libertad total de elección a la que hace frente el hombre en cada momento.

Por otro lado, la filosofía de Sartre es atea y pesimista de una forma explícita; declaró que los seres humanos necesitan una base racional para sus vidas pero son incapaces de conseguirla y, por ello, la existencia de los hombres es "pasión inútil". No obstante, Sartre insistió en que el existencialismo es una forma de humanismo y resaltó la libertad, elección y responsabilidad humana.

5.4 LA PSICOLOGIA HUMANISTICA DE CARL ROGERS

Una vez revisadas las bases de esta llamada "nueva" rama de la psicología, es fácil ver que este movimiento humanista se basa en una postura holística del

hombre. No rechaza el estudio objetivo del hombre, sino que quiere ir más allá. El ser es un individuo, y como tal debe ser estudiado individualmente.

Tomando en cuenta estas bases humanistas y cuestionándose su propia formación académica Carl Rogers va creando el "Enfoque Centrado en la Persona o Enfoque Personalizado" el cual es un método no directivo para que la persona se convierta en lo que es en esencia y no copie prototipos exteriores.

Vale la pena decir que Carl Rogers naturalmente no es el único que especifica una manera de llevar a la práctica la psicología humanista. Aquí me enfoco a él por ser la base focal desde la que hago mi recuperación docente pero nos complementa el saber que a la par de las propuestas rogerianas están los conceptos de organización orgánica de Kurt Goldstein, la terapia Gestalt de Fritz Perls, el concepto del curso de la vida de Charlotte Bühler, la idea de autorrealización como satisfacción de necesidades de Abraham Maslow y la propuesta pedagógica humanística de Ruth Cohn que profundizaré más adelante cuando hable de los límites del enfoque Rogeriano en el aula.

Me parece importante antes de exponer las principales ideas Rogerianas, base de la perspectiva de análisis de mi recuperación docente, hablar un poco de su vida personal.

5.4.1 BREVE BIOGRAFIA DE CARL ROGERS

Carl Rogers nació el 8 de enero de 1902 en Oak Park, Illinois, un suburbio de Chicago, siendo el cuarto de seis hijos. Su padre fue un exitoso ingeniero civil y su madre ama de casa y devota cristiana. Su educación comenzó directamente en segundo grado, ya que sabía leer incluso antes de entrar en parvulario.

Cuando Carl tenía 12 años, su familia se trasladó a 30 millas al oeste de Chicago, y sería aquí donde pasaría su adolescencia. Con una estricta educación y muchos deberes, Carl sería más bien solitario, independiente y auto-disciplinado.

Fue a la Universidad de Wisconsin a estudiar agricultura. Más tarde, más tarde cambiaría la arquitectura por estudios sobre religión. Durante esta época, fue uno de los 10 elegidos para visitar Beijing para el "World Student Christian Federation Conference" por 6 meses. Carl nos comenta que esta experiencia amplió tanto su pensamiento que empezó a dudar sobre algunas cuestiones básicas de su religión. Aquí me conectó personalmente con Rogers pues no creo que no haya búsqueda auténtica que no genere dudas o conversión de aspectos medulares como lo son los religiosos.

Después de graduarse, se casó con Helen Elliot (en contra de los deseos de sus padres), se mudó a Nueva York y empezó a acudir al Union Theological Seminary, una famosa institución religiosa liberal. Aquí, tomó un seminario organizado de estudiantes llamado "Why am I entering the ministry?" Carl cuenta que la mayoría de los participantes pensaron en salirse inmediatamente del trabajo religioso.

La pérdida en la religión sería, por supuesto, la ganancia de la psicología: Rogers se cambió al programa de psicología clínica de la Universidad de Columbia y recibió su PhD en 1931. No obstante, Rogers ya había empezado su trabajo clínico en la Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children (Sociedad Rochester para la Prevención de la Crueldad en los Niños). En esta clínica, aprendería la teoría y aplicaciones terapéuticas de Otto Rank, quien le incitaría a coger el camino del desarrollo de su propia teoría.

En 1940, se le ofreció la cátedra completa en Ohio. Dos años más tarde, escribiría su primer libro "Consultoría y Psicoterapia". Más tarde, en 1945 fue invitado a establecer un centro de asistencia en la Universidad de Chicago. En este

lugar, en 1951, publicó su mayor trabajo, la Terapia Centrada en el Cliente, donde hablaría de los aspectos centrales de su teoría.

En 1957, volvió a enseñar en su alma mater, la Universidad de Wisconsin. Desafortunadamente, en ese momento había serios conflictos internos en el Departamento de Psicología, lo que motivó que Rogers se desilusionara mucho con la educación superior. En 1964, aceptó feliz una plaza de investigador en La Jolla, California. Allí atendía terapia, dio bastantes conferencias y escribió, hasta su muerte en 1987.

La vida de Carl, como hemos visto, esta matizada por los cambios tanto de contexto como de ideología. Personalmente creo que se debe dudar de la capacidad crítica de alguien que cree como adulto las mismas cosas que creyó como joven. No es el caso de Carl Rogers.

5.4.2 PRINCIPALES INFLUENCIAS Y FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS EN CARL ROGERS

Toda teoría se construye a partir de otras teorías, o bien de algunos principios de orden filosófico, o bien de la observación empírica. Entre los fundamentos de la teoría de Rogers, ayudado un poco por mi formación filosófica, encuentro las siguientes:

Naturalismo:

Una de las influencias más notorias (probablemente la más importante) es el naturalismo, sobre todo de Rousseau (2003). La idea de la bondad innata en el hombre es una constante que permea toda su teoría y da origen a varios de los conceptos más importantes. Esta es la base de la terapia y del aprendizaje no directivos.

Psicoanálisis:

Contrario a lo que muchos suponen, Rogers recibió tanto la influencia directa de Freud, como la de algunos psicoanalistas no-freudianos, como Theodore Reich, Otto Rank y Karen Horney. Según Nicola DiCaprio (1992) en su libro "Teorías de la Personalidad" Rogers tenía entre sus profesores a Lawson Lowrey y David Levy. Sus conceptos como introyección, los conceptos de máscaras y fachadas, el proceso de valoración orgánica y el mismo concepto de anormalidad tienen fuertes influencias de las ideas de represión, neurosis, y del principio del placer del psicoanálisis.

Fenomenología, Gestalt y Teoría del Campo:

A partir de estas teorías Carl Rogers formuló algunos de sus postulados centrales. El hombre está sujeto a un continuo devenir. La realidad depende del campo perceptual y por lo tanto, la realidad es una construcción individual. La conciencia consiste en la percepción de mis experiencias sensoriales y viscerales. El campo perceptual determina el comportamiento. Su concepto de congruencia también se deriva en buena parte de estas teorías.

Existencialismo:

Rogers consideraba a Kierkegaard como un amigo personal, que continuamente le acompañaba (a pesar de los aproximadamente 100 años de distancia que los separaron). La influencia del existencialismo en la teoría de Rogers es muy amplia y notoria. Conceptos como "vivir el aquí y el ahora", el análisis existencial, "ser lo que realmente se es" y aún el mismo título de su obra "El proceso de convertirse en persona" expresan claramente la relación.

Pragmatismo:

El pragmatismo norteamericano manifiesta su influencia en Rogers. Quizás su manifestación más evidente esté en el proceso de terapia y el concepto de aprendizaje significativo. Sólo aprenderemos lo que nos es útil.

Empirismo, experimentalismo:

La base del conocimiento -y de la vida- es la experiencia. La experiencia es el criterio superior que debe regir la misma vida.

5.4.3 EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

En su libro "El Camino del Ser", Carl Rogers (1980) se refiere a las características de su Enfoque Personalizado afirmando que: "Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas" (Rogers 1980: 43).

Carl Rogers tenía una gran confianza en que el ser humano tiene la capacidad de trabajar consigo mismo si es que se le da un contexto adecuado, si se crea el ambiente propicio para que él se vaya explorando a sí mismo y por lo tanto vaya encontrando sus propias respuestas para crecer.

5.4.3.1 AMBIENTES FACILITADORES DEL CRECIMIENTO

Si las personas buscan como base la superación, tienen una bondad interior y se orientan al crecimiento entonces lo harán en mayor medida si el contexto es facilitador y no represor. ¿Cómo favorecer un ambiente de crecimiento? Rogers (1980) en su libro "El Camino del Ser" menciona como necesarias tres condiciones generales para que el clima sea estimulador del crecimiento:

Autenticidad, Legitimidad o Congruencia:

Este es el primer elemento que considera Rogers como básico en la creación de ambientes estimuladores de crecimiento. Cuanto mayor sea la autenticidad del terapeuta en la relación con su cliente, sin disfraces profesionales ni personales, mayor será la probabilidad de que este último cambie y crezca de modo constructivo. Esto significa que el terapeuta se abra al conjunto de sentimientos y actitudes que fluyen en su interior en un momento dado; el terapeuta se hace transparente ante el cliente; el cliente puede ver claramente lo que el terapeuta es en la relación.

Aceptación Incondicional:

La segunda actitud importante para la creación de un clima favorable al cambio es la aceptación, el cariño o el aprecio, o lo que se denomina 'visión incondicionalmente positiva'. Cuando el terapeuta experimenta una actitud positiva y de aceptación hacia lo que el cliente es en un momento dado, aumenta la probabilidad de que el movimiento terapéutico tenga lugar. El terapeuta está dispuesto a que el cliente sea lo que sus sentimientos inmediatos le dicten: confusión, resentimiento, miedo, ira, valor, amor u orgullo. Este cariño por parte del terapeuta no es posesivo. Aprecia al cliente, no de un modo condicional, sino en su totalidad.

Comprensión:

El tercer aspecto facilitativo de la relación lo constituye la capacidad de la proyección de la comprensión. Esto significa que el terapeuta percibe con precisión los sentimientos e intenciones que el cliente experimenta, y le hace partícipe de su comprensión. Este modo sensible y activo de escuchar es sumamente excepcional en nuestras vidas. Creemos que escuchamos, pero raramente lo hacemos con auténtica comprensión. Sin embargo, esta forma especial de escuchar constituye una de las fuerzas de cambio más potentes.

Rogers amplía esta comprensión agregándole la empatía. En el libro "El Proceso de Convertirse en Persona" (1961) nos dice que: "También encuentro la relación significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión" (Rogers 1961: 34).

La empatía es un elemento de vital importancia para el enfoque personalizado, sin ella es muy difícil que el facilitador entre en el mundo del otro, que lo acompañe en su autoexploración.

5.4.3.2 TENDENCIA ACTUALIZANTE

Rogers (1961) nos habla de una tendencia que tienen todos los seres humanos a actualizarse, a evolucionar, a crecer una tendencia hacia un desarrollo más complejo y completo. El término mayormente utilizado ha sido el de "tendencia actualizadora o actualizante y se halla presente en todos los seres vivos. La tendencia de actualización puede ser desbaratada o retorcida, pero no puede ser destruida sin destruir al organismo. Esta potente tendencia constructiva constituye la base fundamental del enfoque personalizado.

Esta tendencia es de vital importancia para la psicoterapia rogeriana, pensar que la naturaleza humana se considera en el fondo positiva es lo que le permite al ser humano moverse hacia el crecimiento, hacia la evolución, hacia lo "luminoso", hacia el "bien".

Cuando en una interrelación las personas son aceptadas y apreciadas, tienden a desarrollar una actitud de mayor cariño hacia sí mismas y se refleja claramente su tendencia actualizante. Cuando se las oye con proyección personal por parte del oyente, son capaces de escuchar con mayor precisión el flujo de sus propias experiencias internas. Al comprender y apreciar el sí-mismo, éste pasa a ser más

congruente con la propia experiencia. Y de este modo la persona pasa a ser más real, más auténtica. Estas tendencias, las recíprocas de las actitudes del terapeuta, le permite convertirse en acrecentadora de su propio crecimiento. Hay mayor libertad para ser una persona real y total.

Helmut Quitmann (1989) en el libro que ya he citado más arriba nos dice respecto de esta tendencia de actualización que se caracteriza por una aspiración en la dirección de metas tales como salud, satisfacción de las necesidades, mediante la expansión y adaptación autolimitadora, desarrollo corporal y espiritual en el campo de tensión entre autonomía y adaptación, dependencia e independencia, integración y diferenciación.

5.4.3.3 CONGRUENCIA

Para Rogers (1980) la congruencia es una de las características básicas que debe tener el orientador al momento de trabajar con sus clientes o alumnos, por lo tanto no importa si se trabaja de forma grupal o personal, él sugiere que la congruencia esté presente como parte de la identidad del orientador.

Cuanto mayor sea la autenticidad del terapeuta en la relación con su cliente, sin disfraces profesionales ni personales, mayor será la probabilidad de que este último cambie y crezca de modo constructivo. Es decir, ser congruente significa que el terapeuta se abra al conjunto de sentimientos y actitudes que vayan surgiendo en su interior en un momento dado; el terapeuta se hace transparente ante el cliente; es decir, el cliente puede ver claramente lo que el terapeuta es en la relación. Para esto es importante que el terapeuta escuche sin rechazar lo que va ocurriendo dentro de sí mismo. En su obra "Persona a Persona" (1980) Rogers nos dice que: "cuanto más (el terapeuta) capaz sea de vivir sin temor la complejidad de sus sentimientos, tanto mayor será su congruencia". Menciona también que "esto le permite entrar en un encuentro personal directo con su cliente, un encuentro de persona a persona" (Rogers 1980: 61).

Rogers supone que los consejeros que se encasillan en métodos rígidos y muy específicos tienden a fracasar, a menos que estos métodos concuerden genuinamente con sus propias actitudes, pues él dice que la filosofía operacional de un individuo no es una cosa fija e inmutable sino una organización fluida, en evolución. Es por eso que es necesario que el consejero sea congruente, que esté pendiente de las sensaciones y sentimientos que van surgiendo en él a cada momento con el fin de no volverse rígido y así acompañar el proceso de clientes o alumnos.

Ya que estamos en el tema de la congruencia, en el libro de Bruno Giordano (1988) llamado "La Relación de Ayuda: de Rogers a Carkhuff", se menciona que Carkhuff está de acuerdo con Rogers en el punto de que el terapeuta tiene la capacidad y la libertad de reconocer y de aceptar como propios los sentimientos (tanto positivos como negativos) que van surgiendo en su interior. Pero, difiere con él cuando menciona que el terapeuta debería de abstenerse de comunicar sus sentimientos al cliente cuando éstos son sólo negativos, y cuando la expresión de sus propios sentimientos surge de la necesidad del terapeuta por liberarse de tensiones surgidas en la relación con el cliente. Yo estaría de acuerdo con Carkhuff puesto que no todos los clientes están interesados en escuchar al terapeuta y además cuando este constantemente habla de sus sentimientos con los clientes puede llegar a formar relaciones tan profundas que le enganchen y le hagan complicado y comprometedor cortar esa relación de ayuda cuando se hayan cubierto los objetivos. La contratransferencia es un aspecto al que le abrimos las puertas si tenemos la "necesidad de hablar de nosotros en base a una idea de congruencia mal planteada". La congruencia no implica transparencia radical con el cliente desde mi punto de vista.

En ocasiones se utilizan como sinónimos los términos de congruencia y autenticidad, sin embargo, en el libro de "Psicoterapia y Relaciones Humanas" de

Rogers (1967) se hace una distinción de ambos cuando se afirma que "ser congruente es coincidir con la espontaneidad vital, con los impulsos, las sensaciones, los movimientos viscerales". Por otro lado: "la autenticidad abarca y desborda a la congruencia". Más adelante nos dice "ser auténtico es ser quién se es en lo que se es" (Rogers 1967: 47). La autenticidad entonces engloba a la congruencia que es un aspecto más específico generalmente enfocado a los sentimientos y emociones, el reconocerlos y encausarlos. La autenticidad se orienta a todo lo que la persona es, va referida a un asunto más de orden ontológico.

Coincido con la idea rogeriana de que dentro de cada ser humano hay un inmenso caudal de energía creadora. Por ello es imperativo entrar en contacto con ese fondo emergente de la realidad para que el cliente vaya aceptándose cada vez más y así, hacerse más rico y organizado, más constructivo, más libre y creador, más capaz de autoregirse.

En sus incursiones por los aspectos pedagógicos, Carl Rogers también se refiere a la autenticidad como un aspecto básico en todo profesor. En su libro "Libertad y Creatividad en la Educación" (1996), afirma que si está presente en el profesor la autenticidad, éste obra según es y establece una relación con los alumnos sin presentar una máscara o fachada.

El profesor es capaz de expresar enojo, alegría, frustración, interés y sensibilidad por los estudiantes, puede gustarle o disgustarle el trabajo de los alumnos y las circunstancias que hay alrededor. Con esto se rompería el paradigma didáctico que afirma y hasta exige que un profesor no muestre sentimiento jamás y que siempre se correcto, medido, eficiente y ecuánime en toda palabra y en todo gesto. Lo anterior solo trae personas robotizadas en el aula pero no individuos que son espontáneos y que pueden actuar y sentir en el momento conforme las circunstancias. Aquí recuerdo instituciones universitarias a las que he pertenecido en las que estaba estrictamente prohibido platicar con los alumnos en los pasillos,

permitir las risas en el salón de clases y salirse de la programación académica conforme a la planeación de la materia. En otras veces se me exigió en tales sitios educativos que limitará mi labor en clase a proyectar los cuadros y esquemas sobre la clase grabados en una computadora y repetir lo que en ellos se leía. Además, por supuesto, los esquemas que tenía que presentar ya habían sido establecidos por una "Junta académica nacional" en la que yo, como maestro ante grupo, ni siquiera había participado y ellos, además, naturalmente no conocían a los alumnos. Es claro lo lejano que están estas "empresas que se autodenominan universidades" del Enfoque Centrado en la Persona propuesto por Rogers. Me parece triste que gocen de fama y que cobran exorbitadamente a los alumnos que gustosamente pagan por estar en estas prestigiosas instituciones.

La parte nuestra que encontramos en la tendencia actualizadora, seguida de nuestra valoración organísmica, es lo que Rogers llamaría el verdadero yo (self). Es éste el verdadero "yo" que, si todo va bien, se puede alcanzar. Por otro lado, dado que nuestra sociedad no está totalmente sincronizada con la tendencia actualizante y que estamos forzados a vivir bajo condiciones de valía que no pertenecen a la valoración organísmica, y finalmente, que solo recibimos recompensas positivas condicionadas, entonces tenemos que desarrollar un ideal del sí mismo (ideal del yo). En este caso, Rogers (1961) se refiere a ideal como algo no real; como algo que está siempre fuera de nuestro alcance; aquello que nunca alcanzaremos. El espacio comprendido entre el verdadero self y el self ideal; del "yo soy" y el "yo debería ser" se llama incongruencia. A mayor distancia, mayor será la incongruencia. De hecho, la incongruencia es lo que esencialmente Rogers define como neurosis: estar desincronizado con el propio self. Me parece que aquí Rogers se ha basado plenamente en Karen Horney que ya antes había mencionado los conceptos de "yo real" y "yo ideal". Naturalmente con otro enfoque, Rogers se apropia de estos términos por la evidente aplicación que tienen en el mundo cotidiano. También Erich Fromm en su libro "Ética Y Psicoanálisis"

(1995) ya mencionaba una diferencia entre los intereses propios superficiales y los intereses del verdadero yo.

5.4.3.4 LA TERAPIA NO DIRECTIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

La profunda confianza que Rogers tiene en que con un buen acompañamiento las personas se descubrirán, le hace suponer que no es necesario que el terapeuta dirija el proceso. Sólo podemos estar de acuerdo parcialmente con ese postulado pues me parece que depende mucho del tipo de situación que el cliente viva y también el tipo de proceso que se lleva o el camino recorrido incluso. No todas las personas en todos los momentos están listas para hacerse cargo de sí mismas de forma racional y productiva.

El ser no directivo, presenta los inconvenientes propios de la no estructura, es decir, no hay una receta concreta que seguir para lograr los resultados y éstos tampoco son medibles de una forma cuantitativa, por lo tanto es natural que surja miedo y dudas de cómo llevar el acompañamiento, hasta dónde debemos involucrarnos o mostrarnos tal cual somos. Y, debido a que estamos acostumbrados a medirlo casi todo a partir de estándares entonces el prescindir de ellos genera incertidumbre y plena ambigüedad. Ahora bien, no es ésta ambigüedad lo que muchos clientes están dispuestos a tolerar pues pareciera que incluso algunos quieren escapar de la misma. Por tanto, un acompañamiento radicalmente no directivo podría traer repercusiones negativas según sea el cliente y las circunstancias específicas. Lo anterior es una conjetura personal. Ya hablaré más adelante de cómo lo he comprobado en el aula tratándose de una “sesión educativa no directiva”.

La no directividad debe ser entendida entonces con ciertas reservas. Hablar de no directividad entendiéndolo como “estar sin dirección” es naturalmente algo peligroso y filosóficamente inaceptable pues aun estando con la intención de no

dirigir al cliente ésa ya es de por si una dirección intencionada. La dirección la marca el alumno o el cliente en cuestión y no las emociones y el voluntarismo aferrado o la egolatría del profesor o el terapeuta.

Ahora bien, no debemos entender la no directividad como un sinónimo o forma práctica de llamar al Enfoque Centrado en la Persona pues aquella fue solamente la forma primitiva de lo que después se convertiría en una forma de terapia más formal. La no directividad no es tampoco la base del Enfoque Centrado en la Persona es solamente un aspecto inicial que puede adaptarse como ya he mencionado.

5.4.3.5 COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES ESPECÍFICAS DE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA EN LA DOCENCIA.

En uno de sus libros más conocidos llamado el “El Proceso de Convertirse en Persona”, Rogers (1961) nos presenta el tipo de preguntas que sugieren sus estudios sobre el enfoque personalizado y su propia experiencia clínica y menciona algunas de las hipótesis provisionales que guían su propio comportamiento cuando se establecen relaciones que intentan ser de ayuda. Entre tales relaciones de ayuda se incluyen las de maestro-alumno que es el objeto de esta recuperación. Los comportamientos y actitudes del enfoque centrado en la persona traduciéndolos al trabajo del profesor serían:

A) Ganarse la confianza del otro

Rogers decía que se dió cuenta de que generar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad, sino que supone ser sincero y auténtico (coherente, ser tal como se es). Cree que en realidad esto es lo que inspira la confianza a los demás. Y una vez que se ha logrado la confianza del otro se está más en posibilidades de facilitar procesos de cambio. Al mismo tiempo al profesor se le facilita ser más auténtico.

B) Comunicar lo que uno es en realidad, sin ambigüedades.

Rogers (1980) mencionaba que cuando experimentaba un sentimiento de aburrimiento o fastidio y trataba de ocultarlo, de todas formas las palabras y gestos transmitían ese mensaje y esto confundía a la otra persona y le inspiraba desconfianza.

Lo más seguro es ser mayormente auténtico. Si se puede crear una relación de ayuda con uno mismo, es decir, si se puede percibir los propios sentimientos y aceptarlos, probablemente se logrará establecer una relación de ayuda con otra persona.

Mostrarse ante los alumnos tal y como uno es, es una tarea que él considera de las más arduas.

C) Permitir los sentimientos y emociones derivados del contacto con otro.

Rogers plantea que si nos permitimos experimentar los sentimientos hacia otras personas generalmente tememos por vernos atrapados por ellas. Debido a que en la docencia empleamos todo tipo de procedimientos de evaluación hacia los alumnos, los maestros logramos protegernos de los sentimientos de solicitud y cuidado que existirían si reconociéramos que la relación se plantea entre dos personas y no entre un evaluador y un evaluado. Por el contrario, nos sentiríamos realmente satisfechos si descubrimos en ciertas relaciones o en determinadas oportunidades, que sentir y relacionarnos con el otro como persona hacia la que experimentamos sentimientos positivos no es necesariamente perjudicial.

D) Separarse y distinguirse de la negatividad o abatimiento del otro.

El profesor que sabe diferenciar sus sentimientos de los del alumno es un profesor que no teme perderse a sí mismo. Poder escuchar el sufrimiento y conectarse con él pero sin necesariamente estar también sufriendo o ser capaz de escuchar los miedos de otros sin por eso sentirlos uno mismo es una cualidad básica para enfocarse en las personas. Evitar enganches o anclas afectivas con las personas

que tratamos. El profesor dedica parte de su tiempo a los alumnos, pero también debe tener vida propia. No es el salvador de los alumnos ni mucho menos.

E) Afirmar la capacidad del otro en la resolución de sus propios problemas.

No es papel del profesor asumir la vida de otros a cuestas. Cada uno tiene sus responsabilidades. No es tampoco esto que el maestro sepa delegar, pues uno delega cuando la responsabilidad le corresponde. El maestro no delega ni hace las cosas que el alumno tiene que hacer, simplemente colabora en su papel y sabe distinguirlo de la responsabilidad del alumno. Más arriba yo afirmaba que no es mi responsabilidad como maestro el aprendizaje de mis alumnos universitarios, pero sí lo es ofrecer una enseñanza de calidad. Esto me quita muchas ansiedades al liberarme de cargas que no me corresponden y le permite al alumno responsabilizarse de sus propios logros o fracasos.

F) Respeto a las posturas y decisiones del otro.

Existe una poderosa tentación de "corregir" a los alumnos, pero si en estas situaciones el profesor se permite comprender y respetar entonces la gratificación es mutua. No es el profesor un consejero ni un dictador moral. Menos tratándose de una materia sobre Ética. Lo importante es que el otro asuma una postura – entendiendo la impostura como una postura ya- no que estemos de acuerdo en como cada uno va a vivir. No es válido, mucho menos en nombre de Dios.

G) Empatizar con las vivencias del otro y aceptarle incondicionalmente

Rogers (1977) afirmaba que cuando su actitud es condicional, la otra persona no puede cambiar o desarrollarse en los aspectos que él (como terapeuta) no es capaz de aceptar. Si yo entiendo a un alumno puedo entender lo que dice y no tengo la necesidad de modificarle o ponerle condiciones. Creo, sin embargo, que pocas cosas son incondicionales cuando se trata de relaciones afectivas más profundas que superan a las posibles entre maestro y alumno, pero eso es otro tema por hoy.

H) Evitar valoraciones superficiales.

Este punto es fundamental, estamos sujetos a las recompensas y castigos impuestos por los juicios externos. Esos juicios de valor no estimulan el desarrollo personal. Una evaluación positiva resulta, en última instancia, tan amenazadora como una negativa, puesto que decir a alguien que es bueno lo que está haciendo implica también el derecho a decirle que está haciendo mal. Decir a un alumno: "Hey que bien piensas" y luego decirlo a otro que dijo lo opuesto no es otra cosa que un engaño. Distinto es comentar "Entiendo lo que dices" sin afirmar con ello que su postura esté bien o mal pues finalmente ¿quién es el juez supremo en ese aspecto? Ahora bien, también debo decir que creo que el ser humano es "un ser que valora", que deposita según su cosmovisión una categoría a cada cosa y que es inútil suponer estoicamente que lograremos ser imperturbables ante lo que sucede alrededor. Entiendo que no siempre habrá que externarlo pero evitarlo desde dentro de nosotros siempre y totalmente me parecería absurdo. Todo maestro con experiencia sabe que hay opiniones de alumnos con o sin fundamentos, con y sin lectura previa, con y sin bases. Lo anterior es ya valorar. Así que más bien llamaría "no moralizar" a lo que Rogers nos intenta decir con "no hacer valoraciones".

I) Reconocer el proceso específico de cada persona, sin etiquetas.

Hacerle ver o sentir a un individuo como un estudiante ignorante, una personalidad neurótica o un psicópata limitarán lo que el otro puede ser. Condiciona también al profesor pues se generan expectativas. Si, en cambio, se le acepta como un proceso de transformación se le ayuda a confirmar y realizar sus potencialidades. Me quite un gran peso de encima cuando entendí que no hay personas más adelantadas o atrasadas sino que hay personas con diferentes procesos y estos procesos pueden empezar antes o después.

5.4.3.6 CONDUCTAS QUE EVIDENCIAN UN CRECIMIENTO EN EL ALUMNO DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

Carl Rogers (1977) encontró que en el proceso que los clientes van viviendo en una terapia enfocada a ellos, al irse descubriendo a sí mismos, al dejar de sancionarse tanto y empezar a aceptarse más en esencia existen algunas características en su conducta y posturas que permiten notar o evidenciar el crecimiento que se ha logrado. Personalmente creo que estas características también pueden adecuarse con reservas mínimas siempre y cuando guardemos proporciones con el cambio que los alumnos logran al realmente crecer en un aspecto dentro del aula. Hecha esta aclaración de mi analogía encuentro las siguientes luces de orientación:

A) Una mayor apertura a la experiencia educativa.

La apertura a la experiencia se trata del polo opuesto a la defensa ante la experiencia. Afirma Rogers en su libro del "Proceso de convertirse en persona" que: "Gran parte del proceso de la terapia consiste en descubrir constantemente que está experimentando sentimientos y actitudes que hasta entonces no había sido capaz de advertir y poseer como una parte de sí mismo" (Rogers 1961: 31). Actitudes de renuencia, apatía o cuestionamiento del alumno al profesor en cuánto a la clase hacen notar el aspecto contrario, es decir, que no se ha logrado su apertura o motivación.

B) Tendencia al vivir existencial o a responsabilizarse de sí mismo

Rogers sugiere que una segunda característica del proceso de una vida plena consiste en una mayor tendencia a vivir íntegramente cada momento. Esto se lograría cuando el alumno tiende a no preocuparse por el examen ni por la calificación final, sino por su aprendizaje y a su ocupación del momento. Esa sería la aplicación al asunto educativo.

C) Mayor confianza en el organismo o en sí mismo.

Como tercera parte de este proceso Rogers dice que el individuo experimenta mayor confianza en su organismo como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación existencial, que es capaz de confiar en sus reacciones orgánicas en una situación y contextos nuevos. El individuo ha descubierto que la orientación más útil y digna de confianza consiste en hacer lo que le parece bien, pues de esa manera hallará una conducta realmente satisfactoria. Difiero sólo un poco de esto pues aunque es cierto que se necesita tener confianza en uno mismo también es cierto que es útil una medida desconfianza hacia uno mismo, el poder ponerme en duda o el reconocer las propias carencias sin vanagloria ni vanidad permite evitar errores y caídas penosas.

D) Tendencia a un funcionamiento pleno.

La persona que goza de libertad psicológica tiende según Rogers a convertirse en un individuo que funciona más plenamente, que puede vivir en y con todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones, que emplea todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna, con toda la precisión de que es capaz. En el aula, el alumno está motivado y genera un interés en implicarse en la clase. Creo que a los profesores, sin embargo, no nos corresponde motivar pues los motivos son de los alumnos. Si que nos toca incentivar o realizar las cosas necesarias para que esa motivación del alumno no se agote o se desvanezca. Me es triste observar como en ocasiones a medida que avanzan las clases el alumno se va desmotivando más y más. Esa es una señal contraria a lo que esperaríamos en este punto.

5.4.4 LIMITES PEDAGOGICOS DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

Advierto que todo lo siguiente es una percepción personal a la que he dedicado varias horas. No implica lo anterior que sea algo inobjetable, sino simplemente que intento que sea formal. Creo que una tesis basada en un tema para estar completa

debe observar los dos lados de ese tema objeto de estudio. Contrario a varias tesis y comentarios que he leído y escuchado sobre Carl Rogers yo no intento hacerle ver como la última verdad del universo, el dogma más grande de la psicología o menos endiosarle pensando que fue el gran iluminado que esperábamos para la salvación de los hombres contemporáneos. Todo lo anterior, dicho sea de paso, me parecen juicios un poco exagerados.

¿Por qué evidenciar los límites de un enfoque educativo sobre el cual haré mi recuperación docente? Por que así se hace evidente también en parte la razón de Rogers sobre la libertad para la crítica y que no hay recetas universales que apliquen para todo. Tampoco su propio enfoque. Esto no implica que no sirva para nada y que haya que borrarlo del todo (como consecuencia que borre mi tesis hasta ahora dándome un infarto consecuente), sino que hay que conocer los límites de su teoría pero sin cegarnos a los puntos brillantes y laudables. Sin embargo, también por el hecho mismo de que no estamos (no estoy, al menos) ciegos no podemos tampoco afirmar con certeza absoluta la total supremacía y excelsitud de la propuesta rogeriana al menos en lo que a lo educativo se refiere.

Es indudable que las ideas de Rogers han tenido una gran influencia desde la década de los cincuenta y hasta nuestros días en diversos campos. Sus conceptos y métodos se han difundido en áreas como la psicología, la medicina, la industria y, desde luego, la educación. Conceptos como "vivir auténticamente", "persona de funcionamiento cabal", "respeto a la persona", "no directividad", "crecer", y "autorrealización" son parte ya de un lenguaje común en empresas y escuelas. Aclarado lo anterior expondré los comentarios.

5.4.4.1 SOBRE LA NATURALEZA DEL HOMBRE

Quizás una de las ideas más representativas de la teoría de Rogers -y de la cual se derivan otras- es la de "la bondad básica de la naturaleza humana". Supone

Rogers que si dejamos al niño en completa libertad para actuar, sin poner trabas a su desarrollo, todo lo que haga y aprenda siempre estará correcto y será bueno para él. Esto desde luego supone ausencia total de restricciones. El famoso acuñado de "dejar hacer". Rogers considera que toda persona tiene poderosas fuerzas constructivas en su personalidad que necesitan manifestarse y que se les dejen operar. La persona tiene una tendencia innata -por lo tanto natural- al desarrollo y a la actualización. En su libro "Psicoterapia centrada en el cliente" (1977), hacia el final de la obra, esboza su teoría psicológica. Una de sus proposiciones iniciales es: "El organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar al organismo experienciante" (Rogers 1977: 60).

El hombre cambia y es bueno que cambie. Su campo "experiencial" está cambiando continuamente y con él su propio "yo". Esta idea también resulta una constante en toda su obra.

Enseguida presento mi punto de vista. La idea de que el hombre es bueno por naturaleza es una importación que hace Rogers fielmente del naturalismo de Rousseau, quien afirmaba que el hombre nace bueno y orientado al bien, que es la sociedad y sus instituciones quienes lo corrompen.

Desde luego, el hombre aspira al bien, pero su naturaleza no está inclinada en ese sentido. No se requieren de muchas disquisiciones o argumentos para demostrar este hecho que es más o menos evidente a simple vista. Para que el hombre se convierta en un verdadero hombre, un hombre sano, un buen ciudadano, un hombre de bien, requiere dominar muchas de sus inclinaciones (no dejarse llevar por ellas), poner y aceptar límites a su comportamiento, necesita de la disciplina (tanto impuesta desde fuera como autoimpuesta), requiere de un sistema de valores que le den sentido a su vida y a los conceptos mismos de "buen hombre" y "buen ciudadano". Requiere de normas fundamentadas en el "deber ser".

De entre toda nuestra experiencia elijamos cualquier ejemplo o prototipo de "buen hombre", "hombre íntegro", "hombre cabal" y veamos si los calificativos de bueno, íntegro o cabal son consecuencia de que ha obrado siguiendo todos sus impulsos o inclinaciones naturales, de que ha actuado con absoluta libertad y que no ha tenido restricciones de ningún tipo. La verdad es que este calificativo se le otorga a la persona disciplinada, que reconoce y acepta el valor de las normas, que actúa libre, pero también responsablemente.

Habría otra manera muy objetiva de probar la contraparte de esta hipótesis de Rogers. Consistiría en dejar a nuestros hijos o a nuestros alumnos hacer lo que quieran. Que sigan sus impulsos naturales. No se deben corregir. No se les oriente. ¿Podemos esperar que ellos se eduquen por sí mismos? Creo que muchos de los alumnos simplemente se irían riéndose del profesor liviano y le cuestionarían por su falta de autoridad.

Rogers sostenía además que la realidad se agota en el fenómeno y que el cambio es única y absoluta realidad, se llega a la concepción del ser humano como un ser más dentro del proceso de la naturaleza. Ya Heráclito hace veinticinco siglos había hablado de que "todo cambia y nada permanece" pero si "nada permanece" ¿qué es entonces el hombre cambiando solo a merced de circunstancias? Por consiguiente el resultado lógico sería el escepticismo gnoseológico y la imposibilidad de la ciencia, o a lo sumo la concepción de la ciencia como mero resultado estadístico cuya validez estaría limitada a un corto período histórico. Demos también sentido a Parménides –un contemporáneo de Heráclito- y a su idea de que todo sigue y que los cambios son apariencia inmutable.

Desde luego que el hombre cambia, pero no esencialmente. Sus características y cualidades pueden ser variables, pero su ser de humano, no. Contraria a la teoría del devenir se encuentra la sostenida por Aristóteles y la Escolástica, sobre la substancia y accidente. Lo esencial en los seres permanece, lo accidental cambia.

Lo que hace a una idea, cosa o persona ser lo que es, permanece. Las cualidades o características que le acompañan son las que pueden cambiar.

Entiendo entonces que en pro de la confianza al ser humano Rogers supone que hay una tendencia a la superación y crecimiento, pero eso dista mucho de hablar de "naturaleza humana que se corrompe en la sociedad". Y es que la sociedad y la cultura, las costumbres y los contextos no han sido formados por otro ser que por el hombre y si en el hombre la naturaleza es buena ¿cómo aceptar entonces que lo que este hombre crea es perjudicial también? Yo más bien me ubico en la idea socrática de que todos buscamos el bien como tendencia y que por la ignorancia (confundir lo saludable con aspectos dañinos o perjudiciales) hemos creado sistemas sociales perjudiciales que ante la irreflexión de otros generan una situación de masa o colectiva perjudicial. La salida es entonces la reflexión y el juicio crítico, esto si que es asunto natural humano, la posibilidad de razonar lo que es correcto y no. Pero si ya estamos "fabricados a lo bueno" (empezando en que discutiríamos sobre qué es eso) ¿dónde queda la libertad como posibilidad de optar?

5.4.4.2 SOBRE LA NO-DIRECTIVIDAD

Estrechamente relacionado con el punto anterior está el concepto de no-directividad. La misma teoría de Rogers toma el nombre de no-directiva o centrada en el cliente o en el alumno. Este concepto lo desarrolla Rogers tomando como punto de partida dos aspectos:

-Hay una confianza en que el cliente (paciente, alumno) puede manejar constructivamente su vida y solucionar sus propios problemas. Este supuesto es una consecuencia directa del postulado de la bondad innata del hombre. Si se deja actuar a la persona, lo que haga, estará bien. Además, la persona es la única que puede llegar a conocer sus problemas, y, por lo tanto, la única que puede resolverlos.

- Por otra parte, cualquier tipo de directividad (enseñanza, orden, mandato, etc.) podría ser perjudicial para el desarrollo de la persona, puesto que estaríamos impidiendo su "crecimiento personal". En otras palabras, no debemos decir al niño lo que debe hacer. El hará lo que quiera o sienta y eso estará bien. Ni el padre, ni el maestro, ni el terapeuta deben dirigir la conducta del niño, sólo deben "facilitarla", esto es, poner las condiciones necesarias para que se desarrolle.

El concepto "educar a los hijos" debe substituirse por "relacionarse con los hijos". En esa línea la función del maestro será cambiante y flexible, pero definitivamente no-directiva. Debe crear un clima de aceptación en el grupo, aceptar a sus alumnos como son y ayudarles a que se acepten entre sí mismos; debe facilitar el aprendizaje. En el terreno terapéutico encontramos también hablar de un terapeuta que no aconseja, orienta o propone soluciones; un terapeuta con el fin de no influir - y perjudicar- al paciente.

Ahora bien, lo anterior es, desde luego, cierto en algunos casos. Hay personas que requieren más confianza en sí mismas y que cuando sienten esa confianza que les brindan los padres, maestros, terapeutas, avanzan y hacen muy bien las cosas. Los hay además quienes hacen bien las cosas a pesar de la confianza de sus padres o maestros. Pero esto no es válido para todos los casos o personas. Algunos, por su nivel de madurez no están en condiciones de tomar decisiones por sí mismos. Otros tienen tal grado de perturbación que no logran siquiera comprender la situación que les rodea o, inclusive, comprenderse a sí mismos.

Concluir radicalmente que la no-directividad, la no-ayuda, la no-orientación es el camino universal en todas las situaciones es un error de graves consecuencias. Lo anterior por el simple hecho de que en el fenómeno educativo no existen solo el profesor y el alumno, existe también la institución educativa, los padres de familia, las empresas que requieren de personal cualificado, el contexto y mucho más. No

es, por tanto un situación bipolar es un aspecto multidimensional. No puedo imaginarme a un profesor sin un programa de trabajo mínimo para un semestre académico y que confía en la "fuerza espontánea del grupo" para dirigir todo su semestre. Seguramente muchos alumnos no estarán de acuerdo pero tendrían que someterse a ese ideal en pro de su autodescubrimiento. ¿No es acaso esto mayor directividad que no directividad?

Tampoco creo que sea como lo expresan otros en el polo opuesto sobre la educación. Por ejemplo John Reeden (1961) supone que la directividad está implícita en el concepto mismo de educación y la define de la forma siguiente: "Educación es la influencia deliberada y sistemática, ejercida por la persona madura sobre la inmadura" (Reeden 1961: 51). Evidentemente está en otra dimensión irreal. Una cosa es entonces la directividad y otra, como supone Reeden, la manipulación deliberada. Definitivamente, es imposible prescindir de la directividad en la educación a menos que sólo soñemos. No me imagino todo un semestre trabajando bajo el esquema riguroso de los "grupos de encuentro rogeriano" sin que los alumnos hayan puesto una queja sobre mi proceder. Si vienen a una sesión a ver qué sucede creo que está bien pero si vienen todo un semestre a ver qué sucede sin el mínimo de estructura entonces lo mejor sería que hicieran eso en un café, un bar o un plaza de amigos sin pagar sus cuentas mensuales a la universidad. Pero, entonces no habría reconocimiento oficial de un monopolio educativo (en México la SEP) y por tanto no se tomarían como válidas sus horas de "trabajo". ¿Es este un contexto en el que se pueda hablar seriamente de no directividad? Creo que los griegos hace dos mil quinientos años reunidos en el Liceo Aristotélico o en la Academia de Platón o en el Partenón con Sócrates podrían estar no atemorizados y presionados por una educación sistematizada, pero aun así eran directivos en sus confrontaciones, diálogos y contraargumentaciones.

El problema de la no directividad lleva implícito un ataque contra la autoridad. Las pedagogías libertarias y las no directivas pregonan la desaparición de las figuras

"represivas" que violentan o impiden el desarrollo libre de la persona. Este es un error de consecuencias graves. La autoridad es tan natural como la paternidad. Es imposible concebir una sociedad sin autoridad. Luchar contra el autoritarismo eso si que es loable.

5.4.4.3 LA EMOCION Y SENSACIONES SOBRE EL RAZONAMIENTO.

A través de toda su obra Rogers plantea este problema: En el proceso de toma de decisiones, ¿qué es más importante la sensación o la inteligencia? La respuesta, que es uno de los pilares de su teoría y de su proceso terapéutico es: la sensación orgánica total es más digna de crédito que el intelecto.

Rogers (1980) afirmaba que una de las cosas básicas que tardó mucho en advertir, es que cuando sentimos que una determinada actividad es valiosa, efectivamente vale la pena. Dicho de otra manera, que la acción tomada sobre la base del organismo total es más fidedigna que la sola valoración intelectual.

En parte estoy de acuerdo pues me parece que hay personas que se obstruyen su espontaneidad al limitarse obsesivamente con ideas sobre lo más correcto, bueno o moralmente acreditado. Pero esto me parece más un acto invadido de neurosis que de intelecto. Me parece que Rogers se confunde al suponer que si una persona está pensando en lo que otros dirán, en lo correcto socialmente o en lo que Dios quiere está entonces usando su intelecto. Yo considero que más bien se está utilizando la memoria pero no el intelecto pues este último lo que haría sería no sólo recordar lo establecido moralmente sino que haría un análisis riguroso y profundo del porque hacer o no hacer algo. Aquí no veo de qué forma sea dañino el intelecto. Ahora bien, hay quienes actúan conforme a lo que han leído en libros o lo que ciertas teorías afirman se debe hacer (y de hecho algunos lo hacen leyendo a Rogers) y se limitan su propia forma posible de actuar; pero aquí nuevamente están actuando, me parece, según su memoria y no según un ejercicio noble auténticamente racional.

Dicho así, la negación de la posibilidad racional me parece precisamente irracional. Más aún, si hacemos caso a un asunto emocional o a las experiencias vividas no por eso dejamos de ser racionales. Recuerdo particularmente una discusión que tuve con cierta profesora en el curso de mi maestría; ella afirmaba que las emociones son lo más primitivo que tenemos y al ser así que nos debíamos guiar por nuestras emociones. Yo objeté lo anterior afirmando que no existen emociones que no se hayan generado antes por una relación de ideas, o sea que pensamos y luego sentimos y no a la inversa. Las emociones se activan mentalmente en ocasión a ciertos acontecimientos; pero no son los acontecimientos los que generan *inmediatamente* las emociones. Hay un ciclo de interpretaciones automáticas condicionadas dije yo. Recuerdo aun que la profesora se enfadó tanto que irónicamente me preguntaba en todas las restantes sesiones si yo tenía algo que objetar a lo que ella decía. Curiosamente siempre había algo que objetar.

Me parece que su emoción de coraje se desprendió de una idea mental del tipo: "los alumnos deben estar de acuerdo conmigo y si no entonces están mal". Como ella vivía dando preponderancia a su emoción seguramente nunca se dio cuenta de la forma en que se originó esa emoción desagradable y seguramente aún hoy podría ser que no la podría superar si sigue bajo el mismo esquema.

Creo entonces que el pensamiento está antes de la emoción pues, de hecho, la genera. Después descubrí que más al respecto de esto se encuentra en los escritos del fundador de la terapia racional emotiva (TRE) de Albert Ellis y en los libros de su seguidor Lucien Auger (1994), en concreto, el titulado "Ayudarse a sí mismo" en el que se asegura que si uno mismo es capaz de observar los pensamientos que generan sus propias emociones negativas entonces no se necesita de otro que "facilite" nuestro proceso.

Es cierto también que muchas de nuestras decisiones cotidianas no son tomadas racionalmente y eso no significa necesariamente que sean incorrectas. Pero ni son todas las decisiones ni, necesariamente, las más importantes. El menosprecio por la inteligencia del hombre y la exaltación de la sensación describen una postura hedonista e incompleta en Rogers.

Si despreciamos la razón, la inteligencia, despreciamos así mismo la lógica, el orden y el fin de los actos humanos. Precisamente es la racionalidad la característica esencial del hombre. Es la inteligencia la que nos permite conocernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Es la razón la que puede poner orden en el caos. Prescindir de la racionalidad es aceptar cualquier cosa. Ni siquiera podemos hablar de libertad sin el concurso de la inteligencia.

Recuerdo también las situaciones que vivían ciertos profesores cuando algunos de los alumnos de la maestría (compañeros míos) justificaban su impuntualidad o inasistencia diciendo: "es que me dolió un poco la cabeza y me hice caso a mí mismo y me quedé a descansar en casa según me lo solicitó mi cuerpo". Al comentario anterior algunos otros les felicitaban por este "logro" que habían tenido. Otros incluso decían: "estamos en desarrollo humano ¿para qué tomar asistencias? ¿para qué nos exigen un día específico de entrega de trabajos? que cada quién haga lo que pueda y como pueda". Creo entonces que bajo las ideas de "hacer caso a la emoción y no a la razón" hay muchas posibilidades de fracaso. El punto justo, me parece, sería la aceptación y reconocimiento de las emociones pero en pro de una canalización o resolución racional de las mismas y no para justificar nuestra apatía o desinterés. Si hacemos caso a nuestras emociones sin intermediación de lo racional entonces todo se justifica y tendríamos frente a nosotros una anarquía emocional caótica pues las emociones no tienen moralidad y en la vida social requerimos al menos un mínimo de ello.

Si hiciera caso a mis sensaciones ciegamente entonces simplemente estaría en este momento dormido plácidamente pero, sucede, que estoy frente a mi monitor escribiendo estas líneas. Y estoy cómodo con ello además pues la razón me afirma que lo que estoy haciendo es coherente con mis metas y que me traerá tarde o temprano satisfacción, bienestar.

5.4.4.4 DESESTRUCTURACION EDUCATIVA Y EDUCACIÓN FORMAL

Las ideas de Rogers en educación son realmente revolucionarias.

Por una parte la función del maestro, no ya como autoridad, sino como facilitador del aprendizaje, debe crear un clima de aceptación en el grupo. Este es más importante que las técnicas que emplea el maestro; debe ser permisivo y comprensivo y que respete la individualidad. El profesor debe aceptar al grupo y a cada uno de sus miembros como es. No debe juzgar.

Además, no podemos enseñar directamente a otra persona, sólo podemos facilitar su aprendizaje. De este enfoque se deriva el concepto de aprendizaje significativo o vivencial. Rogers parte de la incomunicabilidad o intrasferibilidad del conocimiento. No podemos comunicar o enseñar a otros nuestros conocimientos. El individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia.

Si radicalizamos ingenuamente las ideas anteriores y perdemos de vista los contextos (como sugiere Ruth Cohn de la que hablaré mas adelante) entonces el profesor no podrá determinar con precisión cuáles son los contenidos significativos de cada alumno. Sólo el propio alumno los conocerá. Pero ni siquiera podrán ser planeados por el propio aprendiz, sino que irán surgiendo poco a poco. Si no hay contenidos precisos, no es posible establecer un currículum formal. Paulo Freire en su libro "Pedagogía del oprimido" (1970) sugiere una educación centrada en las situaciones sociales y no sólo en lo significativo en el individuo pues eso a la larga redundaría en un capitalismo voraz y despiadado. Por tanto hay que reconocer que

somos seres sociales y que en nuestros significados debe desprenderse también un significado social del que formamos parte. En otras palabras no es que le demos importancia a lo social como un tema ajeno, sino como algo que nos supera e incluye.

Rogers afirma lo siguiente hablando de la aplicación educativa de los grupos de encuentro: "Hemos descubierto que una cantidad minúscula de estructuración tiene efecto decisivo sobre la naturaleza de la experiencia del grupo en la escuela" (Rogers 1970: 56).

El proceso educativo será necesariamente un proceso individualizado. Por lo tanto, sin contenidos precisos ni válidos generalmente, no hay grados, ni tampoco exámenes, pues ¿sobre qué contenidos el profesor podría examinar a un alumno si sólo él sabe lo que le es significativo? ¿Cuáles serán los parámetros para determinar el avance en grado? En consecuencia, es imposible la educación formal, tal y como se concibe actualmente. Y sin un currículum concreto, ¿en qué dirección se formarán los alumnos? Sin educación formal no hay avance social. Sin grados, sistemas, exámenes no hay preparación y capacitación formal. ¿Cómo se formarán los técnicos, profesionistas y especialistas?

El problema de la incomunicabilidad, me parece, está planteado de manera errónea por Rogers. Sí podemos poner en común los conocimientos. El alumno sí puede aprender lo que nosotros le enseñamos. El asunto es, solamente, que le dará un significado distinto y es ese significado el que creo se debe respetar. Por ejemplo: Yo te puedo enseñar algo sobre el vino y tu lo conocerás bien teóricamente; si tu padre es un alcohólico entonces al vino le darás un significado parecido al de peligroso o poco adecuado o insano. El anterior es un significado creado por el alumno específicamente pero a partir de un conocimiento general y teórico de lo que el vino es. No me generará nada la palabra vino si yo no sé lo que "vino" significa. De otra forma, la comunicación humana, y no sólo la enseñanza,

sería imposible. Por tanto, no estoy de acuerdo que en pro de la significación personal se eviten los contenidos teóricos en clase pues son estos mismos el punto de partida que podrían ocasionar tales significaciones personales.

Cabe mencionar de manera importantísima que se puede afirmar que las experiencias de no directividad por lo general han fracasado en las escuelas primarias, pues los niños pequeños difícilmente se pueden organizar por sí mismos. He visto que las escuelas en donde se promueve que los niños “hagan lo que quieran” terminan por afectar en parte a los niños que cuando se integran a otros sistemas (como el mundo lo es en sí) se aíslan o enfrentan tan airadamente a la autoridad que terminan problematizándose mayormente que si hubieran aprendido a adaptarse a los sistemas sin afectar su yoidad.

5.4.4.5 AMBIENTES ESPECIFICOS FACILITADORES Y COTIDIANIDAD SOCIAL

Por último, se ha entendido como uno de los aspectos básicos de la pedagogía rogeriana el crear ambientes facilitadores del aprendizaje. Yo añadiría que estos ambientes no deben estar desprovistos de ingredientes comunes de cotidianidad o realidad.

Me explico en base a la experiencia. En mi paso por la maestría de Desarrollo Humano me encontré en ocasiones con situaciones que me desagradaban simplemente por que no las creía. Desde compañeros que nos decían a los demás: “los amo a todos por igual y no se qué haría sin ustedes” hasta maestros que comentaban: “he estado pensando mucho en ustedes, son una de las mejores experiencias de mi vida”. Son frases que pueden ayudar a crear un clima de confianza pero, me parece –y se que corro el riesgo de hacer un juicio- que son crudamente momentáneas. No puedo decir que amo a todos por igual, eso es una falacia. Tampoco es admisible como profesor que diga a mis alumnos que son lo mejor que me ha pasado y esto lo repita con cada grupo por semestre o, peor aun, con el siguiente grupo en el día. El alumno lo nota. Yo lo notaba. Se llama

falsedad. Pero es una falsedad originada por un ambiente en el que se supone que “todos somos amigos” y nada debe estar mal. Puede ser arriesgado afirmar que estos ambientes son ficticios, pero al menos debo decir que son muy momentáneos, es decir, quizás solo son ciertos mientras eso se dice impulsado por la emoción. No niego que estas expresiones puedan ayudar en parte a ciertas personas a abrirse a compartir lo que sienten pero si esto no es transportado al mundo real –al que pertenecemos- al mundo de cotidianidades, de luchas, de competencia, de agresiones y sobre todo de diferencias, entonces, no sirve de mucho.

Recuerdo haber escuchado en una experiencia de fin de semana en Jocotepec – un pequeño pueblo en Jalisco donde se vivían tres días de dinámicas con el enfoque centrado en la persona rogeriano dentro del marco de la maestría en desarrollo humano- a una compañera decir: “A ustedes los quiero mucho, de hecho más que a mi familia...con ellos no puedo hablar como soy. Mi vida no tiene sentido hasta que vengo a estos fines de semana a compartir con ustedes”. Bien, creo que es recuperable que esta persona al menos tuviera tres días de sentido al semestre. Pero su vida en sí no tendrá más sentido si no logra llevar esos sentimientos generados por el ambiente del momento a su realidad cotidiana familiar. ¿De qué le ha servido una experiencia que le cierra a su realidad y le hace desear solo momentos con otros que incondicionalmente le aceptan y le justifican? Por supuesto que las palabras hacen notar el momento o dificultades que la persona atraviesa y hace evidente que el salirse de la cotidianidad negativa permite a la persona expresarse en estos ambientes, pero no se debe perder de vista la reinserción de la persona a su cotidianidad.

Vale mencionar, para ver el otro lado de la moneda, que en tales experiencias de fines de semana también había confrontaciones personales serias que generaban un cambio de base en las personas y no solo justificaciones apapachadoras. El sentirse en un ambiente de aceptación permitía a muchas personas abrir aspectos

que les daba miedo o inseguridad compartir. El punto clave es que si la realidad facilitadora que se ha creado para generar aprendizajes niega, obscurece o rechaza la realidad cotidiana -menos color de rosa- entonces hemos radicalizado un punto básico de la pedagogía rogeriana y le hemos desnudado de su sentido.

Por tanto, en resumen, la educación requiere ser directiva. Educar es guiar. Y es también una responsabilidad de padres y maestros. Éstos tienen la autoridad para enseñar, si bien los alumnos e hijos tienen la libertad de decidir no aprender.

Si bien la educación tiene una dimensión personal, también posee otra dimensión social. No se puede entender una sin la otra, con riesgo de incurrir en serios errores como el individualismo o el hedonismo ilimitado.

Si suplantamos a la razón por el sentimiento, se concluye cualquier cosa. No hay verdades, no hay ciencia. Estas ideas sobre Rogers o la radicalización de esta postura constituye un serio atentado contra la lógica, contra orden, contra la naturaleza racional del hombre.

Si bien es cierto que el alumno debe encontrar o descubrir el sentido o significado de lo que aprende, esto no significa que sus intereses o necesidades sean el único criterio para elegir lo que debe aprender o no. La educación formal, aún con todas sus limitaciones, contiene los elementos básicos que un niño debe aprender para poder convivir socialmente y ser un hombre útil a sí mismo y a la sociedad.

5.4.5 EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA EN MEXICO

En México la implementación del Enfoque Centrado en la Persona en los terrenos de la psicología tuvo su base en la Universidad Iberoamericana. Lo anterior fue realidad en buena medida gracias al trabajo de Juan Lafarga.

En su libro "Desarrollo del Potencial Humano" Lafarga (1992) aborda el tema de la llegada aceptación, enfrentamientos y discordancias que tuvo este enfoque en nuestro país. La desconfianza hacia los psicólogos en los ámbitos psicoanalíticos no sólo se fundaba en la carencia de su preparación médica, sino en un juicio que devaluaba su preparación académica y profesional.

Cuestionado y hasta ridiculizado por algunos psicoanalistas informados sobre el programa, Lafarga también fue rechazado por algunos conductistas del Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana. Él prefirió no justificarse y no descalificar otras maneras de concebir la psicología e incluso surgió en él la inquietud de ampliar el programa más allá del área de la psicología e incluyó en sus prácticas de enseñanza a profesionales no psicólogos que sin embargo entendieron bien el enfoque que intentaba desarrollar.

Posteriormente el programa se enriqueció y se volvió más flexible gracias a la participación de profesores analistas y conductistas, quienes fungieron como maestros y supervisores; asimismo, se incorporaron al programa las diferentes metodologías. Más tarde se trabajó para integrar al plan en el programa al Departamento de Psicología como una maestría. En 1973 inició en la UIA el programa oficial de "Maestría en Orientación y Desarrollo Humano". A partir de 1975 el programa para entrenamiento de psicólogos en psicoterapia se ha desarrollado en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana, hasta transformarse en un programa de maestría en psicoterapia. El obstaculizado nacimiento del enfoque centrado en la persona en México ya era una realidad. Años después el ITESO se incorporó a esos planes y se fundó la Maestría en Desarrollo Humano en 1976, continuando hasta nuestros días funcionando.

5.5 LA INTERACCION CENTRADA EN LOS TEMAS DE RUTH COHN

La de Carl Rogers no es la única propuesta educativa dentro del marco de la Psicología Humanista. Tampoco es que haya demasiadas, pero hay una en particular a la que quiero dedicar un espacio. Me refiero a las consideraciones pedagógicas no bidimensionales (solo maestro-alumno) sino multidimensionales (maestro-alumno-tema-contexto) de Ruth Cohn.

Influida por la Psicología de la Gestalt, Ruth Cohn desarrolló una imagen del mundo holística en un doble sentido: "El individuo es una totalidad mayor que la suma de sus partes y al mismo tiempo la comunidad de la que forma parte es más que la suma de sus individuos" (Quitmann 1989: 320).

En su libro "Psicología Humanista" Helmut Quitmann se refiere a una de las frases principales de Ruth Cohn, dice ella: "Yo me ocupo de mis asuntos pues yo soy yo; tú te ocupas de tus asuntos pues tú eres tú. El mundo es nuestra tarea y no responde a nuestras expectativas. Pero si nos ocupamos de él será muy bonito, si no, no será nada" (Quitmann 1989: 321). Aquí lo interpreto como la consideración no sólo a uno mismo pues eso caería en un egoísmo vano, sino también la consideración al mundo circundante, al contexto en el que estamos inmersos. Lo resumo así: no puedo entonces sólo pensar en mí y depositar en mí toda mi atención debido a que estoy en un universo mayor a mí que simplemente me incluye. Otra idea de Ruth Cohn se refiere a la necesidad de conocimiento y humanismo. Se implica que el conocimiento sin consideración a otros genera cámaras de gases y que el sólo considerar a otros no genera hospitales ni cocina panes sin el debido conocimiento.

De las visiones anteriores se deriva la concepción pedagógica de Ruth Cohn llamada Interacción Centrada en los Temas (ICT) y consta de dos postulados existenciales de la existencia como ella los llama y son: "Sé tu propio amo" y "Las

perturbaciones tienen preferencia". En el primero se refiere a que cada uno ejerza su propia responsabilidad sobre el hecho educativo sin solicitar ni hacer lo que al otro le corresponde hacer. El segundo postulado se refiere a tomar en cuenta lo circundante, los obstáculos, las distracciones, las apatías y las conductas que distraigan la atención del aprendizaje.

Ruth Cohn también concibe un triángulo dinámico en la educación, distinto o complementario al yo-tu o maestro-alumno de Rogers. Cohn sugiere que las tres dimensiones en el proceso educativo son: el yo, es decir, la personalidad del individuo; el nosotros o el grupo; y el ello, es decir, el tema del que se está hablando en el grupo. El triángulo a la vez se encuentra en una esfera que representa el entorno tanto cercano como lejano en el que se encuentran hechos históricos, lugar físico, hechos sociales y demás factores externos que influyen sin tregua en la labor del docente y en la tarea del alumno. La tarea del director del grupo es lograr un equilibrio entre todos estos factores. Se entiende que hay una interdisciplinariedad en los factores mencionados por lo tanto solo existe un crecimiento en el individuo cuando este se genera en forma equilibrada con los otros factores. Por tanto, tal como comenté páginas arriba, de nada sirven los contextos creados y momentáneos que no generan un cambio del individuo en los contextos reales. De hecho, Cohn no propone en ningún momento la creación de contextos que pudieran ser falsos o ficticios en pro de la facilitación del aprendizaje. El contexto está y es uno.

Ruth Cohn, al contrario de Rogers, está plenamente de acuerdo en la directividad en un grupo pues entiende que ése es incluso el papel del profesor, al que no llama facilitador sino tal cual *director* del grupo. Sólo una estructura fuerte posibilita la libertad, en la desestructura no hay libertad sino solo ambigüedad. Menciona, sin embargo que la planeación debe ser flexible pues tan inservible es una planeación rígida como la ausencia de planeación. Ser autoritario es también una forma de la negación de la responsabilidad del otro en cuanto a asumir su propio rol.

El maestro tiene para Cohn un doble menester: influir con sus comentarios y aportaciones en los cambios constructivos en los planes de enseñanza y el cambio o transformación del propio trabajo educativo.

Ruth Cohn propone nueve reglas auxiliares en el trabajo del director del grupo que Quitmann (1989) resume en las seis siguientes que yo expresé con mis palabras:

1. Representate a tí mismo cuando opines, utilizando el pronombre Yo.
2. Haz afirmaciones a tus propias preguntas y permite a los otros afirmar distinto.
3. No interpretes ni enjuicies los comentarios de otros.
4. Cuida las perturbaciones, que los alumnos mencionen si algo les turba del contexto.
5. Que solo hable uno a la vez y que todos le escuchen.
6. Observa los mensajes corporales.

Considero personalmente, que Ruth Cohn dio un paso más allá de Rogers pues considera que los encuentros entre las personas no se dan en abstracto sino que hay una motivación de fondo, un tema que les implica y por tanto debe ser de lo que se parte en la relación. Como profesor me doy cuenta que estoy frente a los alumnos porque me ha tocado dar esa materia en ese horario y días, a ellos les ha tocado según el avance en sus propias carreras y están allí por su carrera misma y yo lo estoy también por un salario (seamos realistas), éste es ya un primer contexto. También ellos están allí para aprender aspectos específicos sobre su profesión que yo debo abordar, es ya un segundo contexto. Finalmente, ellos están buscando algo, el ITESO y sus padres esperan algo de ellos y de mí; ese es ya un tercer nivel contextual. No existió solo el maestro-alumno abstracto hay mucho más que influye, la desestructuración no es más que un mito romántico; es en la estructura donde el tú y el yo puede encontrarse pero siempre en base a ella. No

se niega la importancia de las personas, pero tampoco se vuelve excluyente ante los aspectos circundantes.

6. MARCO METODOLOGICO

6.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION

Mi motivación principal que tengo como maestro es el de generar ambientes propicios para la facilitación primero de los aprendizajes básicos de mi materia y segundo de los aprendizajes significativos que los alumnos generen. Naturalmente, la creación de estos ambientes mencionados me implica gestar con ellos las relaciones adecuadas que lo permitan. Así, ellos podrían darse a sí mismos la oportunidad de encontrar sus propias respuestas respecto de lo que quieren hacer con su vida, más allá de meras y vanas respuestas teóricas o académicas.

Siendo así, se puede observar entonces que lo que busco evidenciar son aspectos cualitativos y no cuantitativos o numéricos, por lo tanto, la investigación que se hace en este trabajo es de orden cualitativo.

En el libro “Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa” Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval definen así este tipo de investigación: “es la investigación que pretende dar cuenta de significados, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos” (Mejía y Sandoval, 1999: 31). Estos sujetos se encuentran observados en un contexto determinado y la perspectiva cualitativa no busca cuantificar ni medir cosas, sino más bien se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado.

Refiriéndose a este tipo de investigación hay que aclarar que en ésta se sigue un proceso inductivo para el manejo de los datos. Por lo tanto, el desarrollo es inverso al que se sigue en el método hipotético-deductivo, en el que se parte de respuestas provisionales o hipótesis de trabajo sujetas a comprobación y de ellas se infieren aplicaciones particulares. Es por ello que no he planteado ninguna hipótesis y me enfocaré a observar los hechos y a analizarlos.

En el libro ya mencionado, Mejía y Sandoval (1999) nos dicen respecto de la investigación etnográfica que hacer etnografía consiste en una serie de acciones en forma metódica que inicia con una observación profunda que permite una excelente descripción de los acontecimientos que tienen lugar la vida de un grupo a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales las interacciones, las conductas y las actitudes de los sujetos, lo cual posibilita un proceso de confrontación con la teoría para poder comprender la significación y construir una interpretación y el sentido de indagación.

Trabajaré entonces con una investigación cualitativa etnográfica pues estoy centrado en el acontecer de mis clases en la cotidianidad del aula y en un grupo específico como lo son los alumnos. Observaré aspectos por categorías para entonces a la luz del marco teórico que he expuesto para poder sacar conclusiones y confrontaciones que evidencien una realidad más clara sobre mi labor docente.

En su capítulo titulado "la sistematización y el análisis de los datos cualitativos", Luis González (1988) menciona que la sistematización de datos dentro de este enfoque es un proceso arduo, meticuloso y riguroso si es que realmente se desea que la inducción vaya de lo particular a lo general.

Cabe aclarar que estoy entendiendo la inducción tal como la define González (1999) que fungió como colaborador del libro "Tras las vetas de la investigación cualitativa", él menciona que: "la inducción es un proceso mediante el cual partimos

de lo particular a lo general. Las operaciones que implica realizar este proceso, satisfaciendo los procesos metodológicos de la sistematización de los datos, son las siguientes cuatro: conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar” (González 1999: 158). Más adelante afirma: “Todo esto permitirá hacer una interpretación más certera y evitar interpretaciones subjetivas, sin evidencia surgidas de la mera intuición del investigador” (González 1999: 159). Yo creo que, aun con evidencias toda interpretación es subjetiva, pero ya con una sistematización la interpretación se volvería más clara y argumentada, menos visceral digamos.

Explicando las fases del proceso sería del modo siguiente: “Conceptualizar” significa ordenar por ideas o pensamientos las ideas diferentes que surgieron tras la observación. “Categorizar” sería agrupar reuniendo las ideas en los grupos que las contengan según nuestra conceptualización. “Organizar” es visualizar la forma en que se estructura el todo y finalmente la “Estructuración” consiste en distribuir y ordenar las partes del todo en un esquema o mapa conceptual resultante.

El análisis de la propia práctica requiere de acercarse lo más posible a la objetividad y honestidad pero sobre todo de mucho valor pues a veces la autocrítica suele ser muy dura y no siempre es agradable. Querer analizar el propio trabajo requiere mucha auto-tolerancia, ver un espejo es romper con la imaginación de la propia imagen, ver el espejo es autodescubrirse.

Es tranquilizador afirmar, que yo sé que no lo sé todo y ese saber me permite estar adelante del que cree saberlo todo. Esto me da, de alguna manera, el valor de analizar mi actividad docente con el fin de criticarla para mejorarla, es decir, hacerla más congruente, pero sin punzarme con las agujas del autodesprecio por ello.

6.2 OBTENCION DE DATOS

Los datos los recolecté a través de la observación profunda de los hechos sucedidos durante algunas de las sesiones a lo largo del semestre de enero a mayo de 2002 en la materia de "Ejercicio Ético de la profesión" y más adelante hice la sistematización, que incluye la conceptualización, categorización, organización y estructuración. Esta recolección de datos la hice mediante grabaciones de algunas sesiones del semestre, de las cuales elegí tres para realizar el análisis en este trabajo.

A lo largo del semestre (en esta materia) se trabajó en tres dimensiones básicas que les llamo: dimensión teórica, dimensión práctica y dimensión profesional. Cada dimensión abarcaba una tercera parte de mi programa, es decir, unas cinco semanas. He tomado una transcripción de la más representativa de las sesiones de cada dimensión. Al mismo tiempo realicé al margen la anotación de algunos comentarios de los alumnos.

6.3 ANALISIS Y SISTEMATIZACION DE LOS DATOS

En palabras de Miguel Bazdresch Parada (1999) en su artículo titulado "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa" publicado en el libro antológico coordinado, como ya se mencionó, por Mejía y Sandoval nos dice: "los procesos de significación están "en medio" de la interacción, de la percepción y de la interpretación de objetos y sujetos, de sujeto y sujeto, y de contenidos y conocimiento. La primera cuestión es cómo un sujeto (profesor) atribuye sentido a sus acciones y, correlativamente, de qué manera comprende el yo del otro interlocutor (alumno) y la conducta de los otros (alumnos) en general" (Bazdresch 1999: 177). Vale la pena entonces mencionar partiendo de este cuestionamiento que los significados son siempre situaciones individuales y que no será posible más que especulativamente conocer la situación del otro y los otros. No es mi intención

saber a ciencia cierta lo que los alumnos “sienten” en mis clases, sino más bien observar mis formas habituales de trabajo y encontrar en sus reacciones (no en sus intenciones pues no son observables) qué tanto beneficio o perjuicio ha traído mi persona como elemento facilitador o no de la experiencia de aprendizaje.

Para contestar a los significados del otro tendríamos que recurrir precisamente al otro que los contiene. Sin embargo, si quiero encontrar mis significados no puedo recurrir solo a la subjetividad sino a la intersubjetividad, es decir, mi yo en la relación con los otros. Por ello, esta recuperación docente se hace desde el aula donde vivo en la intersubjetividad. Ahora sentado frente a mi computadora vivo también la misma intersubjetividad con mis alumnos a través de los datos obtenidos. No saco conclusiones de mí conmigo mismo sino a partir de la realidad observada. No por ello el asunto pierde su carácter subjetivo y sería ignorante, en ese sentido, buscar la objetividad plena, la cual es solo un producto conceptual de una subjetividad inflada.

Aclarado lo anterior vale la pena mencionar que tras transcribir algunas sesiones elaboré un registro de lo sucedido. En cada observación que hacía buscaba los elementos que me permitieran contestar a las preguntas sobre la forma en que facilito el aprendizaje y el sentido crítico en mis alumnos (primera pregunta), la forma en que obstaculizo o atraso tal logro de objetivos (segunda pregunta); en las dos anteriores se observa la forma en que estoy trabajando desde el enfoque centrado en la persona y, finalmente, cómo observo límites o contraindicaciones del Enfoque Centrado en la Persona en mi práctica educativa (tercera pregunta).

Rescaté elementos que tenían que ver con lo que hice y dije, comentó un poco cuál es la intención que descubro en mis acciones (lo cual es ya una interpretación) y si era el caso y había elementos también anoté cual fue la reacción que observé tuvo el alumno a mis comentarios. La intención es algo que yo sólo puedo conocer

en lo que hice, trato de rescatarla en los comentarios que hago sobre las intervenciones realizadas.

Las conductas y actitudes me parece que surgen de la intención y una intención tienen mucho que ver con las ideas preconcebidas sobre lo que es “un buen maestro” “una buena clase” o “una buena facilitación”. Las acciones van acompañadas de una intención que las mueve y esto tiene un impacto en la relación con el otro. No siempre basta con las intenciones y esa es una de las motivaciones principales que me movió a hacer esta recuperación. Esto lo digo porque uno de los factores que me ayuda a analizar objetivamente estas intenciones que me mueven a actuar y qué tan congruente soy, es lo que mi intervención provoca en el otro. No es posible juzgar un acto independientemente de la intención con la que se realiza, aunque tampoco lo es juzgar la mera intención sin tener en cuenta los resultados efectivos de la acción.

Como resultado de mis observaciones generé las unidades de análisis. Éstas fueron nombradas de acuerdo al análisis de las intenciones que hice en cada una de las intervenciones que tuve en las tres sesiones elegidas; por lo tanto hay un número extenso de unidades de análisis, tantas como tipos de intervenciones tuve.

Este tipo de registro se llama auto-registro. Mejía y Sandoval (1999) dicen que esta forma de registro se usa cuando tratamos de hacer una auto-recuperación con el objetivo de innovar o transformar alguna práctica propia en el ámbito educativo.

6.4 CATEGORIZACION DE LOS DATOS

Mejía y Sandoval (1999), en su libro ya multicitado, nos hacen notar que hay dos formas de nombrar las categorías, y éstas pueden ser: utilizando una palabra clave incluida en las unidades del análisis y creando un nombre para la categoría en base

a un término o criterio unificador. En este trabajo, la forma que elegí para categorizar, fue creando un nombre para cada categoría.

En mi caso particular surgieron tres grandes categorías. Esta clasificación corresponde de algún modo a las tres intenciones generales que me llevaron a intervenir. Les llamo conductas a las dos primeras y estoy incluyendo en este término las cosas que hice, dije o deje de decir o hacer independientemente de las intenciones y son las siguientes:

A) MIS CONDUCTAS QUE FACILITARON EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

En esta categoría están agrupadas todas las intervenciones en las que tuve el interés de acompañar, de facilitar la reflexión, la autoexploración, la tolerancia. Las ocasiones en que hice preguntas generadoras, que motivé a la reflexión o a la autoexploración. Las veces en que comenté algo para motivar a algún alumno a participar o elogí la participación de otros. Más adelante comentaré las unidades de análisis derivadas de este primer punto.

B) MIS CONDUCTAS QUE OBSTRUYERON O RETARDARON EL APRENDIZAJE

En esta categoría incluyo las intervenciones que fueron perjudiciales en la relación con los alumnos, respuestas irónicas o hasta agresivas, desinterés en la opinión de los alumnos, cerrazón hacía las conclusiones que se debieran lograr, inflexibilidad, impuntualidad, intento de dogmatizar, lejanía con los miembros del grupo de forma individual, poco diálogo extraclase o extramuros, atención sólo a mis propias necesidades y otro tipo de conductas que evidencian la ausencia por momentos de algunas actitudes del Enfoque Centrado en la Persona en mi labor docente. Considero que las intervenciones que aquí aparecen hacen notar de alguna forma,

mi falta de coherencia pues se puede decir que no estoy tomando en cuenta al otro.

C) SITUACIONES EN LAS QUE SE EVIDENCIAN LOS LIMITES PEDAGOGICOS DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

Son situaciones que se generaron de forma contraproducente al utilizar de forma exagerada por mí los elementos del Enfoque Centrado en la Persona o bien, cuando, aun sin exagerarlos tales elementos no fueron suficientes para propiciar el aprendizaje debido a la situación o contexto inmediato que vivía el grupo o uno de sus integrantes. Naturalmente este apartado no desvirtúa las aportaciones pedagógicas de Rogers, sino que hacen notar, como lo mencione en el marco teórico, que no aplica siempre ni para todos o que no siempre se aplica como se debiera.

En ocasiones hay algunas conductas que podrían parecer que están en el enfoque centrado en la persona y que las estoy viviendo de forma adecuada; que por lo tanto estarían en el primer apartado. Pero que, sin embargo, las coloco en un segundo apartado por estar más enfocado en mis propias necesidades antes que en las necesidades del otro. Por ejemplo, el término "afirmar el comentario de un alumno" pareciera que tendría que estar en el primer bloque. Pero poniéndolo en contexto las cosas podrían cambiar según la intención con que lo hice. Digamos que es un alumno que se molesta si le confrontan y se pasa varios minutos discutiendo innecesariamente que su postura es correcta, sabiendo esto y para evitarme conflictos le digo que lo que dijo es correcto y paso a otra cosa. Atendí a una situación personal de evitación por lo que estaría tal conducta en el segundo bloque y no en el primero debido a que conozco la intención con la que hice eso y estoy impidiendo –al confrontar al alumno- el aprendizaje de otros.

6.5 UNIDADES DE ANALISIS ESPECIFICAS DE CADA CATEGORIA

Una vez habiendo hecho las aclaraciones pertinentes, creo que es necesario presentar las unidades de análisis que surgieron dentro de estas tres grandes categorías. Cabe mencionar también que cuando hablo de conductas me refiero a cosas que digo o hago hacia los alumnos pero también hacia mi mismo. Darme cuenta que algo no está funcionando es una conducta hacia mi mismo, que luego traerá otras conductas hacia los alumnos pero en un inicio fue algo personal.

6.5.1 MIS CONDUCTAS QUE FACILITARON EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

- *Propiciar un ambiente de participación:* Me refiero al interés por generar un ambiente para que los alumnos se atrevan a compartir sus propias experiencias y así se apropien mejor de los temas.
- *Fomentar la responsabilidad:* Hacer notar que son dueños de sus decisiones y que les corresponde con tales decisiones una consecuencia probable. Que asuman sus retos.
- *Aclarar el mensaje que otro quiere dar:* Tratar de no poner falsas interpretaciones en los que un alumno ha dicho. No poner palabras en su boca. Preguntar lo que comentaron para saber si lo he entendido bien.
- *Sintetizar:* Me refiero a hacer una recopilación de las opiniones que se han dado hasta un momento determinado para así no caer en divagaciones y facilitar la relación de ideas.
- *Autoconciencia:* Es en el momento en que estoy diciendo o haciendo algo y me doy cuenta de las consecuencias que esto trae y de los motivos de mi conducta.

- *Invitación.-* Cuando explícitamente los animo a que participen de la clase o a hacer algo en particular con el fin de que participen y enriquezcan la clase.
- *Confrontación:* Mi interés porque se atrevan a indagar sobre sus propios planteamientos o que se pregunten sobre sus respuestas.
- *Integrar al grupo.-* Invitar a que el grupo forme parte de lo que se está viendo en la sesión. Solicitando labores de interdependencia grupal.
- *Dar alternativas:* Cuando el grupo no avanza en un tema dar un abanico de posibilidades de respuesta para que ellos se activen nuevamente y elijan la que creen correcta.
- *Retar positivamente:* Es cuando intento llevarle a una respuesta distinta a lo que dice un autor o lo que el libro dice. Que se dé cuenta del poder que tiene en sí mismo para elegir sin buscar justificaciones teóricas de otros.
- *Transparencia:* Cuando me muestro de acuerdo a lo que me va pasando, y lo hago evidente sin responsabilizar a otros.
- *Validar.-* Lo hago en el momento que acepto su respuesta y/o su actitud sea cual sea sin que se pierda por ello el respeto.
- *Escuchar:* Acompañar al que habla en lo que realmente dice no en lo que yo creo que está diciendo. Ponerle mucha atención a lo que comparte, viéndole a los ojos, sin distraerme.
- *Relacionarme individualmente:* Mi intención es estar cerca de las personas, buscándoles o dialogando extraclase.

- *Respeto*: Cuando atiendo a la persona, más allá del interés teórico o por sacar la clase, viendo por sus emociones y por que no se “exponga” demasiado en un contexto inadecuado.
- *Generar respeto en el grupo*: Cuando lo pido en el momento en que otro habla o solicito la comprensión del mensaje de otra persona. Separar el juicio al mensaje y a la persona.
- *Genero actividades de interacción*: Con el fin de que se conozcan e intercambien ideas y puntos de vistas sobre algo.
- *Verificar el ánimo grupal*: Hacer pausas para revisar el entusiasmo o movilidad que el grupo está teniendo hacia el tema. Captar qué tanto ha decaído la atención.
- *Dejar ir*: Cuando me doy cuenta que estoy siendo muy insistente con un alumno que ya se sintió presionado o con un tema que le he dado vueltas o lo he repetido.
- *Dar espacio a la expresión*. Cuando, a pesar de mi interés por seguir explayándome, doy lugar a que ellos también participen y se expresen libremente.
- *Generar confianza hacía mi*: Cuando afirmo que no les haré juicios y que no importa su punto de vista sino expresarlo.
- *Pausas personales*: Son un pequeño respiro que hago por mí mismo cuando me doy cuenta que estoy trabándome en la exposición o estoy alterado, lo hago para que eso no influya en el grupo y les cambio de actividad.
- *Dar espacios*: Hacer pausas en mi exposición o permitir silencios de reflexión personal en los que pueda resonar el interior de cada uno.

- *Tranquilizar al grupo:* Busco una dinámica de rompehielo o rompeinercia para que la clase no se haga tediosa.
- *Reconocer al grupo:* Mencionar como me voy sintiendo en la sesión y reconocer logros evidentes. Dejarles de pronto salir más temprano como consecuencia.
- *Trabajar el buen humor:* Cuando permito o me permito comentar algo simpático que construya de nuevo el interés por la clase y rompa la tensión.
- *Compartirme.* Esto sucede cuando quiero mostrar que a mí también me pasan las cosas que ellos les pasan, que soy persona, que soy imperfecto.
- *Conectar los temas:* Lo que estoy diciendo relacionarlo con otros temas de la materia a fin de que ellos mismos vean un todo temático.
- *Hacer notar la contraparte:* Cuando el grupo esta concluyendo algo muy parcialmente y deseo validar a aquellos que piensen distinto. No negar la posibilidad de pensar diferente.
- *Invitar al cuestionamiento:* Hacía el profesor y hacía ellos mismos.
- *Relacionar el tema con la situación del mundo:* Ejemplificar lo que digo con sucesos históricos o del momento que se relacionen.
- *Permitirme la espontaneidad:* Cuando estoy demasiado preocupado por si lo estoy haciendo bien o actuando correctamente.

6.5.2 MIS CONDUCTAS QUE OBSTRUYERON O RETARDARON EL APRENDIZAJE

- *Realizar exhortaciones personales:* Es cuando estoy aconsejando a un alumno lo que debe hacer en su vida personal.
- *Extralimitar mi función docente:* es cuando invito a los alumnos a abrir algo muy personal en un momento en que no sería productivo
- *Llevar de la mano-* Es cuando de alguna u otra forma orillo a que los alumnos/as respondan lo que quiero con el fin de facilitarme las cosas.
- *Sometimiento grupal:* Cuando temo perder el control del grupo desde mi idea de lo que ello significa y los obligo o amenazo para que lleguen a hacer lo que quiero.
- *Arrogancia:* Hago o digo cosas para mostrar mis logros o capacidad personal.
- *Distracción:* Cuando estoy distraído con cosas que pasan a mi alrededor y no atiendo lo que está pasando en el grupo.
- *Sometimiento individual:* Hago uso del poder que tengo como autoridad para conseguir que haga alguien individualmente algo.
- *Ridiculizar:* Cuando prácticamente me río de un comentario o hago notar con lujo de detalle lo ilógico del contenido de una participación.
- *Advertencias.* A veces uso palabras amables o que parecen inofensivas, pero en realidad los estoy regañando o les estoy advirtiendo la improcedencia de una conducta en relación a la calificación.

- *Perder de vista las necesidades grupales:* Cuando atiendo mis propios intereses sin notar que el grupo no me sigue. Esto tiene que ver generalmente con que me voy yo solo con mis propios discursos y cátedras, el grupo no está conmigo.
- *Manipular.* Uso la información que tengo para lograr que ellos lleguen a donde quiero.
- *Invalidar:* No dar profundidad ni seguimiento a sus participaciones o actitudes porque pienso que lo mío es lo que vale.
- *Exclusión:* Cuando no cedo la palabra a alguien ya sea porque no hay tiempo o no creo que dirá algo pertinente.
- *Justificar mi actitud.-* Explico por qué hice tal o cual cosa porque me siento culpable por haberlo hecho.
- *Culpar:* Proyecto en el grupo mi propia frustración y les digo que son ellos los que no me dejan trabajar, que por ellos la clase no sale adelante.
- *Hacer juicios.-* Elaboro conclusiones en base a inferencias, sin corroborar lo que estoy concluyendo.
- *Dogmatizar:* Cuando me afano en que quede clara un concepto o una idea que para mí es muy importante. Esto suele hacerme redundar, pierdo al grupo por querer aclarar en demasía mi punto de vista.
- *Negaciones:* Cuando no reconozco un error personal en un tema o cambio de tema para que no se agrande el detalle.

- *Etiquetaciones:* Son conceptos que genero hacia los alumnos/as cuando considero que no han actuado según su deber.
- *Evidenciarme.* En mi afán de transmitir mi idea, a veces me expongo de más contando aspectos muy personales de mi vida privada, eso me hace sentir vulnerable.
- *Preferencias:* Cuando le doy la palabra gustosamente a unos que sé que responderán lo que espero y con desgano a otros que confrontarán.
- *Consentimientos:* Cuando me doy cuenta que con ciertas personas puedo ser más flexible que con otras.
- *Pesimismo:* Cuando sacó conclusiones tajantes sobre un tema que invalidan cualquier postura optimista o constructiva.
- *Bromas fuertes:* Cuando hago un comentario sin medir que no a todos puede agradar.
- *Ironías:* Cuando recalco mi desacuerdo con algún punto de vista religioso o político.

6.5.3 SITUACIONES EN LAS QUE SE EVIDENCIAN LOS LIMITES PEDAGOGICOS DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

- *Cercanía innecesaria:* Cuando intenté acercarme a un alumno que no estaba dispuesto o acostumbrado a ello.

- *Confianza ficticia:* Cuando sin ver cómo estaba el grupo supuse que sería adecuado hacer comentarios sobre la amistad y concordia entre ellos.
- *Aceptación incondicional contraproducente:* Cuando tras haber afirmado que lo más importante era su persona, me respondían que por atender a su persona llegaban tarde o no habían hecho tal o cual trabajo.
- *Tolerancia descontextualizada:* Cuando ciertos alumnos cometían hechos que irremediablemente necesitaban una sanción.
- *Disminución de la autoridad:* Cuando tras mostrarme cercano y flexible, algunos alumnos intentaban persuadirme o manipularme.
- *Cegación contextual:* Cuando quería atender a las solicitudes individuales cuando el resto del grupo quería pasar a otra cosa.
- *No reconocimiento de las diferencias:* En ocasiones no todos los individuos se esfuerzan igual. Se vuelve contraproducente suponerlo así. La dignidad similar no implica igualdad actitudinal.
- *Querer ser facilitador terapéutico:* Cuando se intenta ser el terapeuta del grupo o abrir cosas profundas de algunos que el grupo no está listo para saber. Se pierde el enfoque pedagógico.
- *Inadecuada Planificación:* En el intento de que ellos siempre obtengan todas las respuestas se va mucho más del tiempo esperado y se atrasa el plan de trabajo.
- *Procesos diferentes:* Poner atención a cada uno hace que se desatienda el grupo. Los ritmos distintos obstruyen la atención particular y viceversa, es decir, no se puede personalizar demasiado en grupos de treinta y cinco alumnos.

- *Desgaste Personal:* Suponer que se debe estar pendiente de las necesidades de cada persona, lo cual es extenuante. Rogers propuso el Enfoque Centrado a la Persona en lo educativo, pero se olvidó de decir a cuál de las treinta y cinco personas de un grupo.
- *Descuido de logística:* Al sumergirse en el Yo-Tu, se pierden de vista intereses universitarios, de los padres de familia, del sistema, horarios, tiempos, recursos etc.
- *Desinterés del alumno:* Por dejarse explorar o darse a conocer. "Sé mi maestro no mi amigo..." Personas cerradas emocionalmente y cuya idea de magisterio es diferente y muy formal.

Ya se observará más adelante que hay situaciones que se repiten en varias ocasiones así como hay otras que suceden una o dos veces solamente.

Las sesiones son analizadas cronológicamente de acuerdo a lo que va sucediendo.

No he puesto elementos más de orden técnico de mi práctica docente (tales como la puntualidad, asistencia, conocimiento del tema, uso de materiales didácticos y este tipo de aspectos) debido a que considero que todo maestro debe tener como mínimo cada uno de ellos. Además mi recuperación se centra en el enfoque rogeriano, por ende, los aspectos lógicos de mi trabajo como profesor se suponen.

7. PRESENTACION DE RESULTADOS

En este capítulo quiero presentar los resultados que obtuve luego de haber analizado y sistematizado los datos de las tres sesiones que elegí para revisar mi práctica docente. Cabe recordar que cada sesión formó parte de una de las tres dimensiones de mi curso. Tales dimensiones fueron la: Teórica-Filosófica, Práctica-Personal y Profesional-Aplicada.

Presento, entonces, el análisis de cada sesión haciendo al inicio de cada una de ellas mención del tema y los objetivos que se pretendieron lograr en las mismas.

He puesto mis intervenciones más significativas, otras en las que sólo doy instrucciones las he excluido. Incluyo en ocasiones secuencias completas de la clase para no perder la hilación. En los casos en que se saltan partes de la clase lo hago porque no se toman elementos importantes o son repetitivos, cuando así sucede lo hago notar al lector y haré una contextualización que le permita situarse en lo que iba sucediendo. Obviamente no menciono las ocasiones en que escribía cosas en el pizarrón o se hacen lecturas de párrafos teóricos en la clase, en estos casos continúo la redacción en la siguiente participación de un alumno.

Al mismo tiempo después de algunas intervenciones de mi parte hago la conexión de lo que hice con las unidades de análisis que mencioné anteriormente. Busco también la relación de lo hecho con las posturas rogerianas y la forma en que en mis comentarios o intervenciones se vislumbra alguna cualidad del Enfoque Centrado en la Persona llevado a mi práctica docente, lo cual es el objeto de la presente tesis.

7.1 PRIMERA SESION

Tema: **Las posturas morales y la Ética.**

Materia: Ejercicio Ético de la Profesión.

Dimensión: Teórico-Filosófica.

Fecha: Lunes 3 de Febrero del 2003.

Alumnos Presentes: 31.

Salón: B-110 Hora: 11.00 hrs.

El objetivo general de este tema fue: "Entender que antes de hacer un juicio moral debemos entender la óptica moral desde la cuál estamos partiendo y que solo desde esa perspectiva nuestro enfoque es Ético".

Yo pienso que este tema es uno de los principales de mi materia pues aquí se entiende más claramente la distinción entre Ética y Moral que a estas alturas del curso ya debía de haber quedado clara.

Hemos pasado ya por una revisión filosófica de varias doctrinas sobre lo moral. A la altura de esta sesión ya habíamos trabajado sobre otros temas y ya dominábamos las posturas de Sócrates, Platón, Aristóteles, los epicureos, los estoicos, la moral cristiana, Emanuel Kant, Carlos Marx, Jean Paul Sartre, Federico Nietzsche, Pragmatismo y Neoliberalismo.

En este tema me hago ayudar del libro: "Más Platón y menos Prozac" de Lou Marinoff (2002) el cuál representaba una de las principales novedades en terreno filosófico. Todos los alumnos contaban con este material pues algunos de sus capítulos forman parte de la antología que entrego cada semestre. Les pedí a los alumnos que se pusieran en círculo y así se realizó la sesión.

En este tema aspiro a que se den cuenta de que en terreno moral no hay verdades absolutas con universal especificación. Que todo depende de "el cristal

con que se miré” que en mi tema tal cristal se llamaba “óptica moral” y que eso es algo que aprendemos en nuestra vida, que no corresponde a un aspecto innato ni de naturaleza humana, mucho menos. Que a la vez contamos con la posibilidad de hacer ejercicios éticos consistentes en descubrir bajo que óptica moral nos manejamos habitualmente para entonces reconocer que nuestra visión es parcial y no necesariamente la única ni la verdadera. Sé que es una aspiración ambiciosa, pero ese es el objetivo a lograr en este tema.

Una vez habiendo planteado los objetivos propios de la sesión así como mis propias aspiraciones personales, quiero mostrar los resultados que obtuve al analizar dicha sesión:

Yo: (Poniéndome al frente del grupo y hablando en voz más alta que el murmullo) “Buenos días criaturas de la creación vamos a empezar el día de hoy. Nombraré asistencia al final en base a un trabajo en equipo que haremos que es fundamental. Nuestro tema son las posturas morales existentes, propongo algunas pero sé que hay más. Primero que nada ¿qué vimos la sesión pasada? Es para hacer una conexión con la clase de hoy ¿quién recuerda algo?

Aquí se observa mi interés en incluir a los alumnos a la clase, estoy tomando en cuenta el significado que los alumnos han dado al tema anterior para posteriormente hacer una secuencia con el tema del día. Desde el Enfoque Centrado en la Persona se observa que estoy generando un ambiente de participación, lo cuál es mi primera unidad de análisis dentro de las conductas que facilitaron el aprendizaje.

Luis: “Vimos lo de la ética pragmática”.

Yo: “Así es, muy bien, con eso cerramos la revisión histórica en nuestro programa. Y las posturas morales que hoy veremos estaban a la base de los

enfoques Éticos que ha habido en la historia. Pues bien, ¿qué les suena eso de posturas?

Mar: "es como estar acomodado en algo, como sentado..."

Yo: "Así, es una postura generalmente se refiere al orden físico a la posición de nuestro cuerpo. Pero si dejamos a un lado el cuerpo o lo corpóreo ¿sigue habiendo posturas?

(se ríen unos alumnos en la esquina y pregunto) ¿Haber cuál es su postura? ¿qué pasó?

Aquí se observa mi intención de conocer lo que ha motivado las risas. No hago juicios infundados ni supongo cosas por ellos sino que me incluyo en su plática buscando incluirlos. Aquí estoy buscando aclarar el mensaje que el otro quiere dar. Al menos con las risas algo quieren decir, dan un mensaje.

Rob: "No, es que están las del kamasutra que son también posturas ¿no?"

(murmullo del grupo hacía el comentario).

Yo: "Si bueno, ya cada quien...lo que pasa es que esas posturas son también corporales ¿no? ¿Cómo entender el kamasutra si no es por medio del cuerpo? Pero aquí, como dije, me refiero a posturas que no sean necesariamente del cuerpo? Venga, ¿cuáles serían estas?

Aquí me doy cuenta de como no me generó molestia la broma sobre el kamasutra y lo tomé como un factor para captar de nuevo la atención a lo que estaba diciendo. Tampoco me reí y así limité ese tipo de comentarios fuera de lugar. En mi experiencia he notado que las cosas se ponen dramáticas solo si el profesor dramatiza esos pequeños detalles.

Fel: Si, pues son las opiniones o puntos de ver algo o equis...algo así como mi manera de ver cualquier cosa ¿no?

Yo: Eso es...hay posturas referidas a nuestra posición ideológica o nuestra cosmovisión que es la forma de ver el mundo. Todos tenemos posturas pues son nuestro posicionamiento ante...la realidad, lo que está en nuestro contexto, tengo una postura hacia eso. Como cuando hablamos de aborto bueno, cada quien tiene una postura a favor o en contra o de indiferencia, las posturas son eso...nuestra posición acorde o desacorde con algo, la perspectiva, con lo que lo vemos. Pues bien, las posturas morales ¿a qué se referirán?

Mar: Eh? ¿cómo?

Yo: Si, vaya, una postura moral ¿a qué se refiere? A ver Selene..

Sel: No pos es como la forma de ver lo bueno y lo malo.

Yo: Ajá, la forma en que nos acostumbramos a calificar, catalogar, etiquetar o autopresentarnos las cosas. Todo lo calificable moralmente lo hacemos desde una postura.

Jua: "Pues es como lo que ya hemos visto ¿no?"

Yo: Ehhh...no, lo que hemos visto son posturas Éticas, pero son distintas a las posturas morales es que...

Mar: "A ver, a ver ya me estoy haciendo bolas"

Luis: "Mmmm".

Yo: "Ahí vamos, ahí vamos entrando en materia, si no hay duda no sabe..."

Mar: "Pero las posturas Éticas son posturas morales".

Yo: "Ehmmm..a ver ¿quién tiene la distinción entre una y otra?"

Fel: Las Éticas son personales y las morales son como de la bola...

Yo: "Más allá de eso...una postura moral ciertamente la podemos heredar de nuestra colectividad y la tenemos sin darnos cuenta, de pronto calificamos algo sin saber los motivos. Una postura Ética solo es posible después de una profunda revisión a la propia postura moral aprendida, se le critica, analiza y quizás se modifica formando un sistema personal para ver las cosas".

En esta intervención observo la intención de sintetizar para el grupo lo que se está tratando. Estoy también tomando en cuenta el ánimo grupal pues una vez que pregunté sobre quién lo podría decir y no hubo alguien no perdí más tiempo y busqué activar la clase haciéndolo yo.

Mar: "¿La única diferencia es nada más pensarlo o no pensarlo?"

Yo: "No, vaya, siempre piensas, no dejas de pensar, pero para que tu moral se vuelva una Ética debiste confrontarla hacerla más tu opción y no solo una introyección. Por eso, la Etica Socrática, Platónica, Sartreana ehh..son formas sistematizadas de entender lo bueno y lo malo o la inexistencia de los términos, es una postura más seria, más reflexionada".

Mar: "No, no me queda claro todavía, me confunden esas cosas..."

Yo: "Ok, a ver dime una cosa que tu mamá crea que es mala...la que sea

Se permite la expresión de un caso personal. Se está solicitando con respeto para llevar a la vida lo tratado en clase. Nuevamente se está tomando en cuenta a la persona pues es el punto de partida del ejemplo.

Mar: "Uhhh no...hmmm, la que sea, para ella está mal ir a fiestas con mis amigos".

Yo: "Bien, ella tiene esa postura moral, puede que tú estés de acuerdo o no, no lo sé, pero si no lo piensas y lo consideras malo sólo porque ella lo dice se forma en ti una concepción moral hacia eso. Quizás tu mamá tampoco quiere que tengas novio y si tú no lo piensas y lo tomas tal cual entonces se hace otra concepción moral tuya copiada de otro. Si sumas varias concepciones morales se va haciendo una postura moral, pero puede que tú tengas una postura moral que nunca pensaste. Es decir, hay gente que cree muy concienzudamente que ya sabe lo que está bien y mal pero no saben de donde vienen esas ideas y quizás solo las copiaron del entorno. Si tú puedes

reflexionarlo y te das cuenta de porque algo es correcto o incorrecto, se está formando en ti una postura ética”.

Mar: “Por eso, es nada más pensarlo o no pensarlo, la diferencia...como dije antes”.

Yo: (suspiro) Bueno, si entiendes pensar como el discernimiento del que estoy hablando entonces estamos de acuerdo. Pero no lo veas tan simple es algo profundo reflexionar sobre las cosas.

Aquí hago un supuesto de que ella lo está viendo con simpleza. Se observa entonces que hago un juicio sobre su actitud y forma de entender lo que he dicho. Esta es una conducta que puede ser obstructiva en su forma de participar.

Mar: “No, no lo veo simple, pero es difícil saber si las otras personas son éticas o morales pues no sabes si pensaron o no pensaron”.

Yo: Ciertamente en parte. Pero ¿a quién le interesa el otro en este sentido? Nadie conoce la intención del otro a profundidad, solo tienes que responder por tí. Si tú haces una reflexión de las posturas morales que han llegado hasta tí y que tanto las has vuelto posturas éticas o una visión ética. Por eso, como les he dicho varias veces, esta clase se llama Ejer-cio Etico, no nada más “Ética” como sustantivo, la Ética es verbo no sustantivo. Ufff, ya soné como canción barata de alguien por ahí...”

(murmullo del grupo asintiendo)

Fel: “Oye, pero ¿entonces cada quién puede decir ya pensé algo y lo voy a hacer, o sea que si yo digo ehh...si yo digo que voy a matar a alguien y ya nada más por que lo pienso ya soy ético aunque lo mate?”

Yo: Mmmhhh, depende...depende de la intención con que estás haciendo esos razonamientos. La Ética o su ejercicio corre un grave peligro si no hay honestidad, vaya nos pone en peligro a nosotros mismos si no somos honestos. Puedes intentar decir que estás haciendo un ejercicio ético cuando en realidad solo estás justificando tus actos, buscando argumentos para no

ver lo incorrecto de lo que haces. Ese es un ejercicio racional, ciertamente, pero no ético. Para que lo sea tendría que incluir una cualidad de honestidad. Se trata de poner en duda lo que hacemos no de justificar lo que hacemos, el planteamiento es muy distinto. ¿Si me expliqué con esto? (silencio) Ok, creo que no mucho je, va de nuevo. Poner en duda nuestros actos es un ejercicio racional de orden ético pues hay un carácter de búsqueda; pero intentar justificar lo que hacemos no deja de ser un ejercicio racional pero no lo es Ético puesto que no buscamos nada por conocer, sino solo convencernos a nosotros mismos de que hacemos lo correcto. ¿Ajá?”

Me doy cuenta que estoy tratando de dar todas las respuestas yo. Sucede que es un punto de orden teórico en el que me parecía que no había mucho que discutir. Sin embargo, hablo mucho, quizás en el papel instructivo de dar sólo respuestas.

Fel: “Si, o sea, es que es un terreno delicado este, porque la mayoría de la gente no lo ve así y...

Yo (interrumpo) “Claro, quizás no lo vean así, pero la ética no es una cuestión democrática donde debe haber un consenso social, de hecho eso en casi nada lo hay”. (no vuelvo a dar la palabra a Felipe y me voy con otra alumna que sé apoyara lo que digo y que hasta ahora no ha participado). “ A ver Claudia, ¿tú que opinas de esto?”

Cla: “Yo creo que es un trabajo personal, nadie lo va a hacer por ti, si tú no lo haces, es como ser feliz, cada uno debe buscar su camino para serlo porque nos hacen felices cosas distintas, por ahí va la ética ¿no?”

Yo: “Exactamente. Esa es una buena comparación puesto que uno no es feliz si hace lo que se justifica o se supone se debe hacer para ser feliz, uno es feliz cuando vive lo que realmente le hace feliz. En la ética es similar, yo no soy Ético cuando repito patrones de conducta sin darme cuenta, sino cuando busco aquello que creo, honestamente, que es lo correcto”.

Sau: "Entonces, ¿tú dices que para ser ético debo romper con lo que ya se hace?"

Yo: (suspiro) "No. Bueno, hoy andan filosos eh? Ser ético no implica romper las reglas, tampoco implica seguirlas, es decir, lo importante es revisar esas reglas y decidir con bases y honestidad si las sigo o no. El seguimiento o no de las reglas no es el punto clave. El discernir lo que hago si lo es". "Bueno, vamos a empezar con el tema porque aun ni iniciamos y ya estamos en discusión, les invito a que nos sumerjamos en el tema y así evitaremos dar conclusiones sin sustento". (Observo a algunos alumnos bostezando e interpreté que era mi responsabilidad, actué consecuentemente buscando cortar el hilo de discusión que se iba formando.)

El decir "andan filosos" es como un reclamo encubierto con simpatía, pues les digo subliminalmente que ya le paren para poder iniciar lo que yo quiero ver. Pierdo de vista que tengo a varios alumnos inmiscuidos en el tema y participando lo cual se supone es mi interés. Me doy cuenta que me estoy alterando pues considero que hemos tardado un poco. Veo alumnos aburridos y siento que debo iniciar con el tema y evitar las intervenciones, les di preferencia a los que no estaban participando y actúe para ellos en vez de seguir con los que estaban construyendo un conocimiento nuevo. Hay una justificación personal hacía mi actitud.

Bien, desde el Enfoque Centrado en la Persona debo observar como está el grupo o la persona. Pero no siempre el sentir del grupo es general. En este caso, algunos ya estaban cansados de la discusión que se iba gestando, otros pocos estaban metidos en ella, así qué elegí irme con la mayoría del grupo, que no iban siguiendo lo que se decía. Quizás debí buscar integrarles con preguntas directas o insistiendo en su participación pero también he notado que vale la pena mejor respetar a ciertos alumnos que desde el principio me han dicho "Yo no voy a participar, por favor no me obligues". Me parece entonces que debí continuar con los que sí estaban interesados pues cumplían el objetivo de la clase. Pero el centrarme en los

que supuse que se aburrían me hace ver que tengo una noción equivocada de lo que debo hacer en el salón, me parece que tengo un mandato interno que me dice: "satisfácelos a todos"; y la verdad es que eso es muy obstructivo, querer siempre quedar bien con todos. Más adelante comentaré como este aspecto es también una constante en mi vida personal.

Lau: "Si, mejor ya vamos al tema de hoy, eso que dicen ya lo habíamos visto antes, empiécele profe..."

Fel: "Bueeeeno".

Yo: "Ok, en realidad el punto ya está agotado. (me estoy justificando) pues queda claro que una postura moral es distinta a la ética pues esta se forma tras analizar a la primera. Queda claro que no es lo mismo ejercicio racional que ejercicio ético racional que este último busca indagar y el primero solo justificar. Y ¿qué más quedó claro?" "¿si?" (pasa un momento) "Falta un detalle....(volteó a ver a Sau. que es por quién salió ese detalle en mi explicación).

Sau: "Si, ehh, que...se me fue (se rasca la cabeza) ah...que no siempre se va a cambiar la ley para ser ético (asiente con la cabeza) ¿no?"

Yo: Así es. Bueno. Vamos a hacer un trabajo en equipo en base a una estructura que les voy a dar en una hoja, a ustedes les toca completar el esquema y regresamos en treinta minutos para dialogar los resultados con el grupo grande. Que no sean grupitos mayores a cuatro personas. (reparto las hojas y sigo hablando), la lectura básica para hoy es la de Lou Marinoff que tienen en la antología. ¿ok? ¿está claro?"

(murmullo del grupo: "siiii").

Yo: "Bien, vayan a sus madrigueras, donde estén más cómodos y nos vemos en un rato..."

Generalmente en estos trabajos en equipo intento acercarme a los alumnos por unos minutos como si fuera un participante más que está trabajando con ellos.

Estos momentos me han ayudado a ganarme la confianza de varios pues al estar cercano aprovechan para preguntarme cosas que no preguntan en el salón. Me he dado cuenta, sin embargo, que ciertos grupitos de trabajo se sienten invadidos cuando llego a incluirme en su trabajo. Me han llegado a decir: "No necesita vigilarnos profesor, podemos hacerlo solos". Lo anterior comprueba en parte que la cercanía no se puede dar con personas indispuestas a ello o, al menos, que no entienden esa modalidad de cercanía. Aunque se rompe una regla rogeriana aquí, también da paso a otra, la del respeto y tolerancia, la aceptación incondicional. Entiendo que no hay una regla que obligue a los alumnos a "aceptar" o a "querer" a su maestro y que si están en un trabajo en equipo y se sienten mejor solos pues creo que no hay problema, siempre y cuando hagan el trabajo, lo cual si sucedía la mayoría de las veces.

En los trabajos en equipo también es evidente que hay personas que sólo pierden el tiempo y regresan al salón sin una conclusión certera o con un trabajo mediocre. He llamado la atención en ese sentido, tratando de hacer conciencia al respecto pero creo también que si se han dado todas las facilidades para que el alumno aprenda y no lo hace tampoco hay que cargar con la responsabilidad, como dice Ruth Cohn, de lo que a ellos les corresponde. Ellos toman decisiones, entre tales está el aprovechar el tiempo de trabajo en equipo o, bien, desaprovecharlo. No creo que al profesor le corresponda un papel de nana o de vigilante constante.

El grupo va regresando de su trabajo en pequeños grupos. Una vez todos sentados inicio tomando la palabra. El esquema de este trabajo está en el anexo dos, al final.

Yo: "Bien, ¿qué tal? ¿qué les pareció la lectura? ¿cuál postura moral sienten que les identifica más?"

Lau: "A nosotros nos agrado más la existencialista porque lo que busca es hacer que el hombre se responsabilice de lo que hace, es como que más realista y menos rosita como otras..."

Yo: (intentando clarificar) ¿a qué te refieres con menos rosita?"

Lau: "A que no cree que hay cosas buenas y malas solo se responsabiliza en lo que se hace pero no busca esas cosas".

Yo: Ahh, pero no quieres decir que el que busca lo que está bien o mal es una persona rosita o que ve las cosas color de rosa ¿verdad? (espero que me diga que sí pero no sucede así).

Lau: "No, o sea...bueno si, lo que pasa es que en el existencialismo ya superaron la cosa esa de necesitar ver si algo es bueno o malo".

Yo: (no estoy de acuerdo con esa idea de existencialismo) Ahh, como Nietzsche quieres decir eso ¿no? estar más allá del bien y del mal, de hecho así se llama un libro suyo que se parece al de "Así hablaba Zaratustra" (estoy dando información de más), ¿eso quieres decir?

Lau: "Sí".

Yo: "Suenan bien, se oye suave pero ¿creen que se pueda realmente vivir así? ¿nunca hay referencias sobre lo bueno y lo malo?

Fed: (otro miembro de ese grupito) "Siempre hay referencias pero por eso es importante el existencialismo porque trata de ir más allá".

Yo: (me doy cuenta que estoy centralizando la cuestión y que hay muchos otros grupos que quieren dar sus conclusiones, así que suelto y dejo ir pero sacando antes una conclusión autoreafirmante) "Así es, es lo que se podría buscar pero debe haber también una característica fuerte en todo existencialismo pero que no se decaiga en un relativismo radical, esa característica es la responsabilidad, sin ella, el existencialismo es una arma de dos filos. (Cierro el punto y prosigo) ¿Qué otro grupo?

Mary: (a diferencia de otros, levanta la mano)

Yo: "A ver Mary"

Mary: "A nosotros nos hizo ruido la de la deontología que propone que algo está bien si así lo ve la sociedad, creemos que es la que más se aplica, la gente así vive".

Yo: "Desde lo deontológico cada norma de ciudades o sociedades diferentes es válida. De allí la frase de "a donde fueres haz lo que vieres", pero no es necesariamente una cuestión universal. Dime, ¿con cuál si estuvieron de acuerdo?"

Mary: "La del budismo nos pareció una postura interesante".

Yo: (indagando) "¿Qué de esa postura les pareció interesante?"

Mary: "Pues que se desafana de las cosas o ¿cómo se dice?"

Yo: "Se desapega".

Mary: "Si, eso, se desapega de las cosas. Nos gusta por eso".

Yo: "Bien, parece que hoy intentamos todos deshacernos de todo y desafanarnos eh? Hay una postura filosófica que trabajamos antes y que esta relacionada a la postura moral budista de la imperturbabilidad. ¿Alguien la recuerda?"

San: "La de los estoicos".

Yo: "Exactamente, la de los estoicos tenía una base de lo que ahora Mary nos comento que le agrada del budismo como postura moral. Bien, según la lectura aquí el personaje de Robin Hood ¿es culpable o inocente?"

Nuevamente se observa mi interés en la conexión de los temas y en la participación del grupo. Hago también una síntesis de lo que había dicho otra alumna. Regreso al grupo para hacer una nueva pregunta generadora. Aunque estoy centrado en el tema busco una relación de este tema con la opinión de los alumnos.

Mary: "Es inocente porque a él no le importaba el dinero y por eso se lo repartía a la gente".

Yo: Mhhh, ¿pero no tenía ningún apego?

Mary: "Pues no...¿o si?"

Yo: (intento que otros se involucren) A ver ¿no hay un apego de Robin Hood, digo, siendo muy exigentes con él hay o no apego a algo?

Fel: "Si, esta apegado a que los pobres lo vean bien y lo reconozcan".

Yo: "Ok, esta apegado a su imagen social. ¿Eso es lo que dices? (busco no interpretar y pregunto) ¿eso quieres decir?

Fel: "Si, el está obteniendo algo por eso va y roba, si no lograra nada no lo haría".

Yo: ¿Por lo tanto no está en completo desapego?

Fel: "Sí".

Luis: "Pero nadie hace nada por nada".

Fel: "Entonces nada tiene sentido (risas) por eso es mejor no hacer nada".

Yo: "Lo que hacemos lo hacemos por algo, ya vimos con Kant hace cuatro sesiones que los actos siempre son precedidos de voluntad y que a la voluntad le precede un apetito y este apetito es considerar algo como deseable y en el deseo esta ya el interés. ¿se acuerdan?

Fel: "Si, pero por eso, no vale la pena hacer nada".

Mary: (ya sin levantar la mano) "No, están mal porque Robin Hood lo hacía para ayudar a los pobres pero no por eso tenía interés en lo que hacía".

Sau: "Pero ya al hacerlo tenía interés de ayudarlos."

Yo: "A ver, pero ¿por qué necesariamente el tener interés en hacer algo le quita lo valioso a eso que hacemos?"

Sau: "No, no le quita lo valioso, solo digo que no hay interés, digo no.. ya me hice bolas (risas), o sea ch.. digo que sí, que sí tiene un interés en lo que hace".

Yo: "Claro que lo tiene, pero ¿su acto es valioso o no? Eso se puede aun discutir. El interés está presente y debe quedar claro que no por ello ya el acto es deshonesto pues siempre hacemos algo por recibir algo.

Mary: "No, pero ¿y la madre Teresa?

Yo: (Ironizando) ¿Teresita del Niño Jesús? ¿Santa Teresa? ¿o cuál Tere?

Mary: (sonríe) no, la de Calcuta, la Madre Teresa.

Yo: "¿Ella no tenía intereses en lo que hacía?"

Sau: "Si, claro que los tenía, por eso lo hacía, quería ser santa".

Mary: "No, pero ella era buena y si la va a canonizar Juan Pablo II"

Yo: "Si, claro, eso puede ser, pero el punto es que me parece Mary que cuando dices que si va a ser santa estás como defendiendo que no tenía intereses y suponiendo que esos intereses son malos. Yo te digo, que el actuar con un interés es propio de los humanos y eso no le quita santidad o bondad u honor o lo que sea".

Mar: "Pues sí, está claro que todos actuamos por intereses ¿qué ciencia hay en eso?"

El anterior es el tipo de comentarios que me molestan puesto que me parece que cuando un alumno lo hace está reprobando el sentido de la clase, me irrita también el tono de superioridad o sabiduría con que lo dicen, cuando en realidad son comentarios superfluos y que cortan procesos.

Yo: (un poco molesto) "¿Me preguntas a mí para qué vemos esto o qué importancia tiene? Eso es algo que solo tú te puedes responder. Vamos en camino de algo, no nos desviemos con eso. (suspiro) A ver (me distraje con lo que sentí) ¿en qué andábamos?"

Mary: "En que la Madre Teresa no es santa (risas)."

Yo: "Bueno, eso es un hecho, porque aun no la declaran (sonríó) el punto era que su bondad, para no decir esa palabrita angustiante de santidad, que su bondad no se descifra en tener interés en lo que hacemos".

Estoy validando el comentario del alumno que acabó de hablar. Estoy haciendo un reto positivo, poniendo un poco en duda lo que se ha dicho hasta ese punto. Probablemente desde un punto de vista lo que dije puede ser simpático, mi sonrisa es ya un esfuerzo por romper la tensión.

Fel: "Es algo así como que sí tiene intención pero no interés de usar a la gente ¿no?"

Yo: (me doy cuenta que lo ha dicho mejor que yo y que eso es lo que trataba de decir) "Así es, es normal tener intenciones y por eso hacemos las cosas, quizás el interés, que yo le llamaba intención, si lo vemos el interés como el ser hipócrita, falso o convenenciero entonces eso si que no todos lo hacemos siempre, pero si siempre hay intenciones, exactamente".

Ante situaciones como esa en que un alumno puede hacer una distinción brillante que cumple con lo que yo deseaba decir me quedo por un lado satisfecho porque él logró encontrar la respuesta, digerirla y sintetizarla; pero por otro lado me quedo insatisfecho porque no fui yo quien lo dijo tan acertadamente o no pude hacer más sencilla mi explicación. Es entonces una sensación de ambivalencia. Logré mi objetivo de aprendizaje pero quizás me desagrada que no quede como el que dio todos los pormenores de la clase exactamente, como el "maestro sabio" pues. El no tener respuestas o ver que alguien las expresa más claro que yo es algo que no siempre me deja placenteramente satisfecho. Más adelante hablaré de cómo eso se relaciona a mi vida.

Sau: "Tener intenciones es humano, buscar interesadamente puede no serlo".

Yo: (me doy cuenta que se mete en honduras otra vez) No, ¿cómo no va a ser humano? Muchos actuamos por intención y también por interés, el interés no nos deshumaniza tampoco. (me quedo pensando en silencio) Es así...la intención es el motivo por el que hacemos algo, lo que queremos lograr en general y el interés es algo que queremos lograr para nosotros. Y ¿saben qué? De todos modos ambos siempre existen (sonrió conciliadoramente) siempre hay intención e interés aunque hagamos una distinción de estas dos, de todos modos siempre están".

Aquí la clase ya estaba en terrenos no planeados por mí en ningún momento. En parte eso me agrada pues se vuelve significativo hasta para mí y quizás también para los alumnos, la clase ya está digamos "a capella" ya estoy yo mismo

reestructurando mi manera de percibir el sentido de dos palabras, la clase ha generado algo y yo estoy aprendiendo con el grupo. En parte, aún me preocupa que algunos alumnos me vean y juzguen como alguien que apenas está formulando sus verdades junto con ellos, algo así como si yo tuviera la obligación de tener todo bajo control. Al llegar estas ideas inservibles trato de desecharlas y disfrutar el camino de la ambigüedad reflexiva.

Mary: "Ah, a ver, yo por ejemplo, ahorita estoy a unos meses de casarme y tengo la intención de ser feliz y no por tener esa intención no soy buena persona ¿no?"

Yo: "No necesitas que te diga que no o que sí, tu ya lo sabes".

Mary: "Sí" (asiente con la cabeza).

Yo: "Tienes la intención de ser feliz, ahora platicame ¿cuál es tu interés? (se escuchan risas y murmullo, no me agrada que se distraigan) No, señores, a ver silencio, escuchen esto. Mary ¿se puede saber cuál es tu interés al casarte? Si se puede saber sí no no".

Mary: Ehhhh...sí, sí pero mhh no lo había pensado...tengo el interés de ya salir de mi casa, de tener hijos y así...

Yo: Exactamente, tu intención es más general, ser feliz. Tu interés es más específico algo más para ti, tener hijos e iniciar una nueva vida. O igual tienes la intención de ser feliz y tu interés entre otros es hacer feliz a otra persona pero sigue estando tu intención de fondo de ser feliz tú misma (silencio) y eso está perfecto, tienes el derecho".

El que haya comentarios que relacionen el tema con la vida personal me parece que son las evidencias más claras de que el tema está teniendo un sentido y que están siendo significativos los aprendizajes. Son apropiaciones que no se dan en todas las clases pero que sí son muy notables cuando se dan. También sé que puede que un alumno o alumna no exprese nada de esto pero probablemente si lo está relacionando a su vida mentalmente, de forma más íntima. Algunos alumnos

esto lo especifican más en los trabajos escritos que me entregan a manera de reflexiones o bitácoras personales. Son para mí las evidencias de que los alumnos están aprendiendo.

Clau: "Si, también hay quienes disfrazan sus intenciones mostrando interés".

Yo: "A ver, a ver ¿cómo es eso?"

Clau: "Como un chavo que dizque quería andar y nomás ahí estaba diciendo que quiere mucho y que haría cualquier cosa por tí y que te ama y cosas de esas, pero su interés por ti es falso y solo tiene la intención de usarte..."

Yo: "Ok, es encubrir las verdaderas intenciones manifestando intereses que no son reales ¿verdad?"

Clau: "Si, o sea hay hombres que ni saben cuales son sus intenciones.."

Yo: (veo el reloj y me doy cuenta que no me queda mucho tiempo, así que corto lo que va iniciando y trato de reiniciar con los comentarios por grupos que se estaban haciendo) "Bueno, hay hombres y hay mujeres que no conocen su verdadera intención, quizás no sea algo de géneros. Bien, entonces, para continuar en la línea de las posturas morales, creo que en la postura budista se corre un riesgo de al querer estar tan desapegados entonces apegarse al desapego. ¿sí? Con cierto límite es sano desapegarse pero nos puede apegar tal deseo. En el caso de Robin Hood quizás está desapegado al dinero pero podría estar apegado a su imagen social de salvador, no lo sabríamos pues es un terreno más íntimo y quizás no conoceremos las intenciones de fondo de las personas. En nivel general, sin embargo, desde el budismo lo que hace Robin Hood es aceptable pues muestra más desapego que apego.

Al darme cuenta del tiempo presiono a los chavos a que sigan mis conclusiones, quiero cerrar el punto. Dejo de lado que estamos ya en un momento de compartir interesante y ya lo hicieron dos personas con sus vidas personales. También me doy cuenta de que no se trata de que todos hablen de sus vidas, que la clase y los

conceptos deben continuar. Hay aquí un límite en la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona y es que el contexto (estar con tiempos que se deben seguir, abarcar el programa y temas de clase) a veces rompe procesos. Con Ruth Cohn el contexto es pieza clave e ineludible. Ha habido una aplicación del Enfoque Centrado en la Persona pues he buscado escuchar y entender lo que dicen desde su propio marco de referencia sin olvidar por esto el objetivo de la clase. Es decir, hubo también una interacción desde el tema. El resto de la clase, aborda otros puntos pero el tiempo no permite avanzar más. De algún modo el haber cerrado y no dejar abiertos los comentarios ha sido también una buena decisión.

También me doy cuenta de que he favorecido la participación de los alumnos, si bien he intervenido para hacer conclusiones que cierran los temas, mi interés es que no queden espacios o huecos vacíos en la clase. De cualquier forma, mis explicaciones no llenan esos huecos pues creo que hay vacíos que los alumnos deben llenar, es decir, siempre habrá más preguntas que hacer, más elementos que indagar. Lo visto en clase es como una pequeña maqueta que ellos deben enriquecer. Los trabajos que pido sobre reflexiones para cada clase (ver anexo tres) son para eso, para dar un espacio de reflexión ya fuera de las aulas, donde el alumnos pueda reencontrarse con el tema y consigo mismos.

7.2 SEGUNDA SESION

Tema: **La conciencia autoritaria.**

Materia: Ejercicio Ético de la Profesión.

Dimensión: Práctica-Personal.

Fecha: Miércoles 26 de Febrero del 2003.

Alumnos Presentes: 29.

Salón: B-110 Hora: 11.00 hrs.

En esta clase titulada “la conciencia autoritaria” se hace una lectura previa de un capítulo del libro de Erich Fromm (1995) llamado “Ética y Psicoanálisis”. El capítulo se llama: “la conciencia, como llamado del hombre a sí mismo” y en ella se va observando como en realidad nuestra conciencia, entendida como voz interior que nos indica que hacer –sin referencia a los niveles de conciencia freudianos- puede ser más una carga que una ayuda, en medida que solo repita mensajes que hemos recibido del exterior y que hemos grabado en nosotros pero que no hemos pensando o analizado a fondo.

Mi interés en este tema es que los estudiantes no se crean tanto lo que afirma el dicho o refrán de “obra según tu conciencia y obrarás bien”, como suponiendo que lo que dicte esta voz interior es la verdad universal. En mi particular punto de vista creo que muchas personas viven sometidas por las ideas morales que el entorno maneja, sin ponerse a pensar el sentido de las mismas. Tengo la hipótesis de que a la larga esto origina o deviene en una vacío frustrante y desalentador que la persona siente y experimenta. Si un alumno se da cuenta de que ha vivido sometido por una conciencia autoritaria y comienza a confrontarla de manera que se sacuda de ello, entonces en buena parte mi intención con el tema se ve satisfecha.

También hago en este ejercicio una “dinámica de conciencias”, la cual consiste en que uno de mis alumnos juega el papel de conciencia de otro y le lanza una sentencia autoritaria con el fin de que aquel la pueda confrontar con una frase de defensa. En la vida cotidiana, naturalmente, la cosa no es tan sencilla pues quién se dice las sentencias autoritarias es uno mismo y por lo tanto pareciera que no hay nada que confrontar, pero existe, sin embargo, la posibilidad de la autoconfrontación, es decir, algo más difícil cuando se hace hacia dentro.

Entiendo que mi papel en este juego debe ser de respeto pues un comentario inadecuado puede cerrar la disposición al juego que se presenta. Formalmente, el objetivo de este tema es: “que los alumnos identifiquen y confronten su propias

conciencias autoritarias tras un análisis de sus creencias y posturas personales". Esto tiene naturalmente, una intención más grande que es la liberación de estructuras personales o morales dañinas en lo ordinario de la vida.

Nos encontramos con este tema a mediados del semestre, mi relación con el grupo es sana y salvo algunas muy contadas ocasiones me he sentido muy bien con ellos.

Aclarando, las situaciones anteriores presento a continuación el proceso originado en esta clase.

Yo: (Poniéndome al centro y hablando en voz más fuerte que el murmullo general) "Entes posmodernos y pensantes, buenos días".

Este es un saludo que hago cotidianamente al inicio de mis clases con los términos que se me ocurren dos o tres segundos antes. Otras veces les he dicho "Fariseos del sanedrín", "Hijos místicos del Partenón", "Querubines del quinto cielo", "Cañas pensantes", "Lobos sexuados insaciables", "Productos del amor carnal", "Criaturas consumistas racionales" y varios de este tipo. Creo que en realidad lo que busco es captar la atención. He visto que algunos esperan a ver qué les diré en cada clase. Creo que es también una forma de romper el silencio. Salvo algunas ocasiones los alumnos sonríen y otros nomás mueven la cabeza si les gusta o no lo que digo, pero en general logro captar la atención para iniciar mi clase.

(hay un murmullo y algunos directamente saludan) "Buenos días".

Yo: El día de hoy vamos a trabajar sobre un tema que se incluye también en la dimensión práctica de nuestra clase y que nos permitirá descubrir un poco más sobre las conciencias y voces autoritarias que buscan comandar nuestra conducta desde nuestro interior aun sin ser nosotros.

(la clase avanza con aspectos magisteriales introductorios y un poco más adelante inician las participaciones de los alumnos).

Fel: "Hubo un término en la lectura que no alcancé a distinguir bien y es el de la...de la conciencia humanista. O sea, ¿para qué le ponen humanista?

Yo: "Sí, lo que sucede es que Erich Fromm busca distinguir ese término de el de conciencia autoritaria, le ha puesto humanista porque esta conciencia se centra más en lo humano del individuo y no en lo colectivo o en los mensajes que captó".

Fel: "Sí, pero a mí no me gustan esas distinciones pues aun lo colectivo, como tu dices, es humano."

Yo: "Ah, ok, si ya te comprendo, sucede que lo colectivo si es humano pero no necesariamente es lo auténticamente individual debido a que tú como individuo puedes desear algo distinto a lo que desea la colectividad. De hecho, es una de las causas por las que el comunismo radical no ha prosperado, los deseos individuales, que a la vez, son muy humanos".

Fel: "Puedo desear algo distinto del grupo, eso lo sé, pero no por eso lo que yo desee es mejor que lo que desea el grupo..."

Yo: "Y nadie ha dicho eso...¿o sí? Lo mejor o peor ahora no es el punto de discusión, sino que hay reglas externas que si no separamos de las personales y se radicalizan en nosotros entonces nos traen muchas consecuencias negativas por nuestro afán de cumplirlas".

Fel: "uhmm, bien, sí ya quedo".

Yo: "Muy bien. Dime Laura"

Lau: "¿Cómo puedo saber cuando actúo según yo misma y cuando actúo según la sociedad?"

Yo: "No creo que haya recetas que apliquen para todos. Y estoy tentado a darte la respuesta que creo pero mejor veamos que dicen los demás...a ver ¿qué opinan de esto que dice Laura?

En este caso me parece que estoy siendo transparente con los alumnos sobre mi interés de responder y mi mayor interés en que respondan entre ellos sus propias preguntas. Generalmente, cuando suelo tener la respuesta y creo que domino lo

que me están preguntando tiendo a contestarlo pero en otras veces como en ésta recuerdo que no es mi papel responder a todas las preguntas como si fuera la suma sabiduría encarnada en un hombre barbón. En otras veces, ante preguntas que tengo cierta duda yo mismo me es más fácil abrirla para la respuesta grupal y dudo mucho que el alumno note mi propia duda instantánea sobre la respuesta pues generalmente tras un momento me percató que sé la posible respuesta o una de tantas respuestas. Muchos alumnos desean, sin embargo, que aunque otros compañeros digan sus puntos de vista, de todos modos, al final yo haga una conclusión o dé mi propio punto de vista, en ocasiones lo hago y otras no dependiendo si creo que es pertinente. Otros alumnos no necesitan esas conclusiones magisteriales y se quedan con los comentarios que ellos mismos dijeron. La heterogeneidad en los grupos se hace patente en estos casos y pareciera que el Enfoque Centrado en la Persona se vuelve un enfoque desfocalizado en el grupo.

Rob: "Yo opino que uno mismo se puede dar cuenta si analiza a fondo lo que quiere y lo compara con lo que vive".

Yo: "Bien, creo que en parte por ahí va. Sí..."

Mar: "Es como el principio del placer y de la realidad de Freud, a veces queremos hacer cosas que la sociedad no permite y nos limitamos y quedamos con lo permitido".

Yo: "Es cierto, has descubierto una de las influencias más grandes en el pensamiento de Fromm que es Freud. ¿Alguien tendrá un ejemplo de como influye en su propia vida este tipo de cosas?"

Al darme cuenta que el grupo está respondiendo a la pregunta sólo desde lo teórico intento hacer una invitación para que lo incluyan a sus propias vidas. Me he encontrado muchas veces con lo que llamo "teoritis aguda" que no es otra cosa que buscar evadir el involucramiento con la vida por medio de la teoría. Para ser justos también debo decir que hay mucha "emocionitis" también pululando en muchas

posturas, lo que significa querer ver todo emocionalmente olvidando la teoría. Creo que un punto integrador es el de la "especulación incluyente" que es partir de la vida, enfocar a la teoría y sistematizar filosóficamente a partir de ello una conclusión. Atender sólo lo teórico o lo emocional, cualquiera de las dos me parece una opción parcial.

Clau. "A ver yo, no sé si este bien...en mi casa siempre me dicen que vaya a misa pero yo no quiero. De chiquita me convencían de que si no iba entonces que dizque diosito se iba a enojar conmigo y entonces sí iba. Ahora ya no voy pero mi mamá me tacha de atea y de irresponsable y a veces me castigan o cosas así...(pasa saliva) eso es."

Yo: "Menos mal que has pensado un poco las cosas, porque también hay quien muere sin cuestionar nunca ideas como esa. Si una persona va a un rito religioso, para no exclusivizarlo con la misa católica, un rito religioso y alguien sólo va para que no se enoje un dios con él pero no por el convencimiento del sentido que esto tiene para sí mismo, entonces naturalmente está actuando en base al miedo. Actuar en base al miedo es un síntoma de que hay en nosotros una conciencia autoritaria que está marcando arbitraria y agresivamente lo que se debe hacer, en el entendido dogmático que no hacer eso está mal. O bien, puede ser que sólo se asista por miedo a la mamá. Si la conciencia autoritaria se vuelve una constante en nosotros entonces ese mandato continuará aun cuando la madre haya muerto, pues la voz de la conciencia seguirá indicando que está mal no hacer eso."

Mar: "Creo que es más difícil romper una conciencia autoritaria si quien la mandaba o quién la manda es alguien que queremos ¿no?"

Yo. "Exactamente, has dado en el clavo. Cuando hay nexos afectivos los mensajes morales toman un sentido más profundo, quizás suponemos que si hacemos tal o cual cosa somos más dignos de amor y a la inversa, si no lo hago soy indigno de amor".

Fra: "A ver profe, ¿pero entonces está mal ir a misa? (murmullo del grupo)"

En veces cuando la dinámica reflexiva del grupo está tomando buena forma he visto que hay alumnos que tienden a retrasar el progreso grupal con comentarios que, a mi gusto, son innecesarios pues suponía que quedaba claro algo. He entendido, sin embargo, que si el alumno lo pregunta es porque quizás quedó una duda en él y es mejor que la exteriorice. Suelo calmarme cuando imagino que así como él puede haber otros y que su pregunta ayuda también a los demás. Bajarme de mi nube y no suponer que todos van al mismo ritmo que marco junto con los alumnos más participadores suele ayudarme a situarme en la realidad del grupo.

Yo: "No. Nadie ha dicho que ir a misa sea malo y tampoco he dicho que sea bueno. Lo que sí he dicho es que eso es algo que tú tienes que definir y que al final lo que trasciende es tu ejercicio ético al respecto y no tanto el contenido de tu discernimiento, es decir, no importa tanto si vas o no vas sino más bien si crees en lo que haces y está delimitado por la libertad".

Fra: "No creo que sea yo quién decida si una misa vale o no vale. Está claro que una misa sí tiene sentido".

Yo: "¿Tiene sentido? ¿De qué sentido estás hablando? Recuerda que todo existe de dos formas: ontológica y subjetivamente. Quizás si hablamos del sentido de algo no se escapa de estos términos. Ontológicamente puede que exista un sentido en ir a misa, entendiendo que además el sentido es un ente abstracto, pero subjetivamente puede tener o no tener sentido. El Ejercicio de discernimiento sobre lo que tu quieres hacer tiene un carácter plenamente subjetivo, así que puede que tenga sentido para ti o puede que no. Es simple".

Muchas de las confusiones que existen en el terreno de la ética tienen relación con no saber distinguir lo ontológico de lo subjetivo o lo universal de lo específico. Querer universalizar aspectos que corresponden a la dimensión subjetiva es lo que ha creado sistemas castrantes del razonamiento. Sé también que la afirmación que hago al final diciendo "es simple" es como una pequeña bofetada al alumno por no

entender lo que estoy planteando. Siendo exigentes creo que fue un comentario innecesario pues casi hasta recuerdo mi cara de autosuficiencia al decir esas dos palabras.

Fra: "No estoy de acuerdo en que no haya cosas generales que tengan que aplicar a todos".

Yo: "Es el problema de los universales. ¿Tú crees que es correcto que se les obligara a todos a ir a misa?

Mi interés es hacer notar la contraparte pues me parece que se están sacando conclusiones muy parciales. Es probable que esto ayude a invitar al cuestionamiento siempre y cuando no se observe un tono o gesto agresivo de mi parte como no fue en esta ocasión.

Fra: "A lo mejor, no sé, no sé como se haría...?"

Yo: "Para empezar ni siquiera cabría toda la gente en los templos (risas del grupo) y ¿qué pasaría con los de otras religiones?, ¿están equivocados? (silencio) Hay que ser cuidadosos de universalizar aspectos que deben ser sólo y estrictamente personales. No sé cómo les suena que alguien diga "cada quién puede decidir su práctica religiosa pero sino son católicos no entrarán al cielo" (los alumnos mueven la cabeza). Las ideas sobre el cielo y el castigo son cosas que favorecen las conciencias autoritarias en los individuos.

(el alumno Fra ya no dice nada, se queda como contenido en sí mismo, a lo mejor dudando de lo que cree creer o más seguro de lo que digo).

Me he dado cuenta también que más tarde que temprano es una clase sobre Ética siempre brotan los temas relacionados a lo religioso. Particularmente, creo conocer por experiencia propia algo del tema y me apasiona romper las supuestas aureolas que algunos cargan. Naturalmente creo que debo respetar las creencias pero sin que tal respeto me vuelva inútil en el acto de promover la reflexión y el

cuestionamiento. Me parece que lo he llevado en forma adecuada aunque siempre hay un falso samaritano listo para rasgarse las vestiduras a la usanza de los antiguos –y actuales- sumos sacerdotes.

En el caso del alumno Fra ya no continúe ni continuó comentando sobre el tema de lo bueno o malo de asistir a misa. Yo ya no insistí pues creo que, como se dijo en la misma clase, en veces las conciencias autoritarias tienen muchos nexos afectivos y las personas suponen que su fidelidad y amor hacía los que quieren se demuestra en el cumplimiento de actos. Por tanto creo que hay que respetar esquemas que, aunque falsos, pueden ser los estabilizadores de una persona. Más vale dejar a alguien creer una mentira – o algo que no consideremos cierto- que matarlo al obligarlo a no creer. La aceptación incondicional rogeriana surge de nuevo como un aspecto inconfundible. Dudo, sin embargo, que todos los alumnos le hayan aceptado tan incondicionalmente después de sus comentarios. Tampoco es mi misión que mis alumnos se amen entre sí.

Yo: "No se trata tampoco que tengas que estar de acuerdo conmigo Fra pues entonces yo sería el estandarte que contradice lo que yo estoy diciendo pues te intentaría manipular en tu derecho a pensar y no es la intención naturalmente. Solo quisiera que dejarás una pequeñísima puerta abierta a la posibilidad de que eso que crees no sea exactamente como hasta ahora lo crees o crees creer ¿si?" (Fra asiente con la cabeza y aprieta los labios, yo lo suelto y continúo por otro lado). Bien, desde la lectura ¿cuáles agentes moralizadores tenemos o estamos en contacto? ¿con cuáles?

Mary: "Los padres, la escuela y maestros, la sociedad..."

Yo: "ajá, ¿qué más?

Rau: "Los amigos también, la religión..."

Yo: "Falta uno muy importante..."

Fed: "Los medios de comunicación: la tele, radio, periódicos."

Yo: "Perfecto, ahora ¿creen que debemos volvernos sordos a todas las recomendaciones que nos hacen estos agentes moralizadores?

Mary: "No pus, no."

Yo: (sonrío) "No pus, no ¿qué?"

Mary: "No todo lo que nos dicen esta mal. Hay que hacer caso a algunas cosas".

Rau: "No podríamos, además estar en desacuerdo con todo".

Mary: "Si y aparte unas cosas si sirven. Si la religión me dice en un mandamiento "no mates" pues yo creo que eso si está bien".

Yo: "Tu crees que eso esta bien y porque ya lo hiciste tuyo, además allí hay un derecho de respeto a la vida del otro ¿no?

Mary: "Si."

Yo: "Bien, ahora, queda claro que algunas cosas de orden moral no es necesario romperlas pero en algún momento ya las aceptamos. Pero y este es el gran "pero", también hemos recibido mensajes imperativos que han calado muy profundo en nosotros al grado que nos los respetamos, perdón: repetimos, incesantemente y nos hacen daño. Mensajes como el de "Debes ser el mejor", "no debes cometer errores", "debes ser responsable de la felicidad de otros" y otros por el estilo. ¿cuáles son las conciencias autoritarias que cada uno tiene y que le están machacando la vida? ¿quieren saberlas? (grupo responde: si....) Ok, pues No no las veremos... jeje fue broma (solo algunos rien otros se quedan sin entender el supuesto chiste), ok, ok, les voy a dar un esquema en el que vienen varias conciencias autoritarias que encontré, seguramente hay más y ustedes llenarán los espacios en blanco. Harán una confrontación en las líneas que les marco y estaremos en silencio mientras cada uno responde...¿bien? (reparto los esquemas a cada uno – ver anexos-, algunos piden que repita las indicaciones, las doy y luego viene un espacio en silencio, varios minutos más adelante la clase continúa).

Me he dado cuenta en estos años de docencia que en los grados universitarios los alumnos aprovechan estos espacios de silencio si se les motiva a hacerlo como un reto personal, algo que se debe hacer con sentido de responsabilidad. Aun así, me encuentro con alumnas que buscan divertirse o bromear y distraer a sus compañeros. Hasta ahora ha bastado con acercarme a ellas y preguntarles levemente al oído “¿necesitas estar bromeando, a qué le huyes?” tras eso, la mayoría se concentra en lo que tiene que hacer, una que otra se ha salido del salón pero siempre se cambia la distracción ocasionada.

(Reitero algunos conceptos y más adelante inician de nuevo las participaciones.)

Yo: “Veamos, si con todas estas conciencias autoritarias estamos en desacuerdo ¿porqué es que las obedecemos en la cotidianidad de la vida? ¿Por qué las seguimos casi sin dudarlo y nos dejamos llevar por ellas?

Lup: “A mi se me hace que las seguimos sin darnos cuenta”.

Yo: “Bien, si las seguimos sin darnos cuenta entonces quiere decir que operan inconscientemente ¿cierto?

Lup: “Yo creo que sí”.

Yo: ¿Qué te hace creer eso? ¿En qué te basas?

Lup: “No sé...si nos diéramos cuenta de esto entonces no lo haríamos..”

Yo: “Algo así como que nos atacan sin que nos demos cuenta ¿no?

Lup: “Ajá...es que se nota como nos pueden tener dominados estas cosas”.

Yo: “Pero ahora que haces el análisis concientemente te das cuenta que en realidad es algo sugestivo, un engaño, una norma que no deseas”.

Lup: “Si.”

Marc: “Es como un “cocowash” que te hacen en la sociedad o en tu casa para que hagas lo que se indica”.

Yo: “¿Qué quieres decir con “cocowash”? Especifícame”.

En ocasiones, aunque sé lo que significa lo que un alumno ha dicho intento que lo especifique en parte para sí mismo y en parte para el resto del grupo, me interesa que todos se escuchen y comprendan lo más posible.

Marc: "Es en inglés".

Yo: "Claro, sé que es en inglés, pero te lo pregunto para estar en la sintonía".

Marc: "Me refiero a que es como un lavado de cerebro que nos hacen para manipularnos".

Yo: "Bien, estamos de acuerdo. Aunque ahora que dijiste el término "que nos hacen" me quedo pensando que suena como que hay gente con malas intenciones que nos busca someter, pero, ¿podría pasar que esto sucediera con gente que amamos, es decir, que gente que queremos nos pida cosas creyendo que eso es lo correcto y nos deje implantado un sistema de como pensar?

Marc: "Yo creo que también".

Luis: "De hecho yo creo que la mayoría de las veces las buenas intenciones hacen que la gente se sienta con el derecho de decir qué hacer".

Yo: "¿Y son malas personas por eso?"

Luis: "Mmmhh, no pero aunque sean buenas intenciones son malos los resultados".

Yo: "Intenciones sabemos pero repercusiones no sabemos".

En ocasiones intento hacer una frase en la que se resuma lo que un alumno dijo, naturalmente le doy la posibilidad de decirme que no ha sido así.

Luis: "Así es".

Yo: "Pero será algo que los demás hacen o ¿nosotros lo hacemos también? ¿Habremos formado la conciencia autoritaria de otras personas? ¿Hemos colaborado en los mandatos internos que tienen otras personas? Y aun más ¿qué tan concientes son estas personas de lo que les hacemos?

Mar: "Uy, ya me voy a sentir culpable".

Marc: "Yo creo que también lo hacemos.."

Yo: ¿Cómo lo has hecho tú Marc? (risas de algunos y capto el albur, corrijo)

Me refiero a cómo has generado conciencias autoritarias en otros.

Marc: "Mhhh...no sé...yo creo que a mi hermano menor muchas veces le he dicho lo que esta mal y él me sigue sin ponerlo en duda".

Yo: "Ok, ajá" (doy espacio para que se explaye más)

Marc: "Una vez le dije que debía compartir todo lo que tenía con los demás y creo que eso no es posible...digo, hay cosas que también merece tener sólo para él."

Yo: "Y tendría una culpa producida por la conciencia autoritaria que diría ¿de qué modo?"

Marc: "¿de qué modo?"

Yo: "Si, el debes de lo que nos dijiste hace un momento".

Marc: "Ahh, ehmm...sería debes compartirlo todo con todos o debes negarte las cosas y dárselas a otros".

Yo: "Bien, algo así".

En estas intervenciones se observan participaciones algo más dialogadas con los alumnos, de uno a uno. No siempre se puede hacer algo así pues en veces otros alumnos intervienen y se rompe el intercambio de dos, lo cual también es enriquecedor. Dejar espacios en silencio para que el mismo alumno complete lo que ha dicho es una estrategia útil. Los seguimientos sencillos con un "sí" o un "ajaa" permiten explayarse a los otros. Rogers lo vivía desde su propuesta terapéutica con los asentimientos no verbales, ya sea con la cabeza o con expresiones como las mencionadas. Por lo general, no tengo que preparar mis cuestionamientos sobre la clase en mi planeación de la misma debido a que surgen preguntas en el momento según esté avanzando el grupo; otras veces los miembros del grupo formulan las preguntas que van moldeando la clase. Lo anterior significa que entre las cosas menos promovidas en mi clase está la memorización de conceptos y prefiero la

comprensión de los mismos y su desarticulación para adaptarlos en contextos diferentes. También vale la pena mencionar que me es más importante el juicio y proceso crítico que los alumnos llevan más allá de darles un mensaje digerido desde mi óptica. En los siguientes puntos se observa como las preguntas las van haciendo los alumnos y eso me permite comprobar que están metidos en la clase pues son capaces de crear elementos de aplicación del tema o los están relacionando a su vida.

Mar: "Oye, pero ¿porqué no se hacen conciencias autoritarias de todo lo que escuchamos como mandatos?"

Yo: "A ver ¿quién contesta eso?"

Fel: "Yo creo que depende de qué tan importante es la persona que nos da la regla".

Rob: "Ya también pesa el momento en el que estamos de nuestra vida".

Yo: "Ambas son respuestas complementarias, la persona y el contexto en el que surgen las normas son lo que define si eso lo introyectamos o no".

Mar: "¿Cuál sería un ejemplo de mandato que escuchamos y no introyectamos?"

Yo: "A ver grupo...¿qué dicen?"

Mary: "Yo una vez escuche que las mujeres de hoy debían de ser delgadas para atraer a los hombres pero eso a mí no me importa.

Yo: (sonrío) "¿No te importa atraer a los hombres o estar delgada?"

Probablemente era obvio lo que ella intentaba dar a entender pero quise hacerlo más claro. La alumna se quedo muy seria y quizás fue tomado como una broma irrespetuosa más no lo fue así.

Mary: "Pues en realidad ninguna de las dos, la atracción se debe de dar sin buscarlo...o sea no puedes estar preocupada todo el tiempo por qué van a decir de tí y mucha gente así es".

Yo: "El mandato que se hubiera introyectado podría ser "Debes ser delgada para que te tomen en cuenta" ¿verdad?

Mary: "Sí, pero además está el de "Debes de ser tomada en cuenta para valer" o algo así.

Cuando un alumno complementa algo que yo he dicho me da la noción de que se está asimilando y poniendo en práctica la clase, eso me da gusto. Soy conciente de la motivación que he generado y me motiva a la vez a mi mismo.

Yo: "Tienes razón, son dos incluidos, el primero, el de ser delgada, lleva el otro implícito, el de ser tomada en cuenta. Ambos son mensajes de conciencia autoritaria que se pueden analizar y evaluar pero quizás la persona ni se da cuenta de la opresión que esto le causa".

Jua: "Yo tengo otro, el de ir a Misa que decían al principio pues yo lo he escuchado pero como mi familia no es de esa religión pues yo no lo tomo en cuenta".

Yo: "Tu grupo social también incluye en el tipo de reglas que pueden o no tener una influencia en tí. Si toda tu familia valorará ese rito, es decir, si tuvieras un entorno con tendencia a eso, quizás sería un poco menos fácil ser indiferente. Has escuchado que otros siguen esa regla pero a tí la regla llegó sin implicaciones morales, nadie te ha dicho que si no vas eres mala persona o que estas cometiendo una falta y menos te ha dicho tu padre o madre que si no vas ya no serás un buen hijo y esas cosas".

Jua: "La gente de todos modos me critica mi modo de pensar pero no me importa".

Yo: "Quizás esos juicios de esas personas no te importan porque esas personas no te importan tampoco demasiado. ¿Tienes novia?"

Jua: "Si (dudoso)".

Yo: "¿Te importa lo que ella piense de tí?"

Jua: "Sí".

Yo: "Por qué de ella si te importa y lo de los demás no?"

Jua: "Por que es mi novia".

Yo: "Eso está claro, pero ¿qué es lo que ella por ser tu novia tiene u obtiene de tí que los demás no?"

Jua: "Amor (murmullo del grupo)".

Yo: "Bien, el amor nos condiciona".

Aquí nuevamente se me ocurre una frase que puede resumir desde como entendí lo que estamos hablando. Mis alumnos saben que en veces digo este tipo de frases para despertarles o incluso para motivar a uno que otro a pensar un poco más. La verdad es que yo me incluyo cuando digo "a uno que a otro" pues yo mismo estoy siendo autoconciente de lo que voy pensando y también me ayudo a pensar mejor. Fui espontáneo.

Jua: "eh..?"

Yo: "Al amarla buscas que esté bien, al buscar que esté bien evitas contrariarla y al evitar contrariarla harás las cosas que ella considera son correctas y evitarás las que considera malas; por lo que, eventualmente, el amor nos puede ocasionar culpas o conciencias autoritarias".

Jua: "Bueno pues sí, a veces yo quiero estar con otra chava al mismo tiempo y no lo hago porque sé que ella se enojaría muchísimo".

Yo: "No lo haces porque te cortaría".

Jua: "Sí".

Yo: "A ver, pero ¿para tí es correcto estar con otras chavas mientras tienes novia?"

Jua: "Pues si ella no se entera, sí".

Yo: "Que se entere o no es un inciso "b", es como otro tema, los actos son por sí mismos. Entiendo que digas que si se entera la cosa para su noviazgo se pone fea, pero no estamos hablando si es bueno o malo para el noviazgo sino si es un buen o un mal acto por sí. En pocas palabras la infidelidad ¿no te

incomoda ser infiel desde la idea occidental que ser infiel es tener varias parejas a la vez?

Jua: "Pues para mí, para mí, para mí no está mal".

Yo: "Ok, entonces no hay conciencia autoritaria, sino un acoplamiento conciente. Habría conciencia autoritaria si tú, por el hecho de estar con ella, sintieras que el acto de estar con otra persona estuviera mal por sí mismo y te sintieras culpable".

Jua: "Entonces ¿qué soy un convenenciero hipócrita?"

Yo: "¿Te sientes así?"

Jua: "No, la verdad no".

Yo: "Yo tampoco te veo así, no eres un convenenciero hipócrita, simplemente eres un ser humano que se adapta".

No intento quedar bien con mis comentarios sino que afirmo algo que es equilibrado y que entiendo es lo que quiere dar a entender el alumno.

Jua: "(ríe) Ah, así sí".

Yo: "Pero ¿ves que es diferente?"

Jua: "Sí. es lo que dices que es ceder ¿no? Yo no creo que este mal pero no lo hago para estar bien con ella".

Yo: "Ajá distinto a que se te haya vendido la idea que esta mal".

Mar: "No, pero ¿ahora resulta que ser infiel es bueno?"

Yo: "(sonríe) pues no. No se vayan a extremos, aquí no es o blanco o negro, si una cosa no es algo no es necesariamente el opuesto".

Mar: "Es que a mi si me parece que si algo no es bueno es malo".

Fel: (contrariado con Mary) "O sea que para tí todo es bueno o malo".

Mar: "Pues sí".

En ocasiones se hacen notar en los alumnos algunos conceptos muy estereotipados, como el del "matrimonio", la "fidelidad" o la "responsabilidad" el

“amor” y conceptos que suponen ya conocen a plenitud y esto les estorba a abrirse a nuevas perspectivas de los mismos. Yo intento en la clase esclarecer estos puntos y ayudar a confrontar si es necesario.

Yo: “Hay que focalizar lo de la infidelidad. ¿a qué somos fieles? Esa es la pregunta que nos tenemos que hacer. Pueden ser fieles a una creencia a una persona o a sí mismos. Si son fieles a otra persona pueden serlo sólo si hay un acuerdo previo entre las personas. Somos fieles a un acuerdo al que llegamos, el acuerdo, el consenso de dos si es que cabe decirlo así es a lo que somos fieles o no. Hemos supuesto que somos fieles a una persona, pero somos fieles o no sólo en representación a acuerdos que tenemos. ¿vamos bien?”

Todos: “Sí”.

Mar: “Por eso, en el matrimonio hay un acuerdo que es ser fieles”.

Yo: “Bueno, hablamos de parejas en general sin que tenga que haber matrimonio. Juan antes, en su ejemplo se refirió a la infidelidad pero el no está casado o ¿crees que solo hay infidelidad si hay matrimonio?”

Mar: “No, no está bien, eso no. Lo que quise decir es que todas las parejas tienen el acuerdo de respetarse”.

Yo: “Quizás pero ¿cómo expresan el respeto? Eso es lo diferente en cada pareja, en base a acuerdos”.

Fel: “Sí, o sea, si una pareja decide de común acuerdo que pueden tener otras parejas sexuales siempre y cuando al final regresen con ellos, pueden ser fieles a su acuerdo ¿no?”.

Yo: “Exactamente, pueden tener varias parejas sexuales y no por ello se ven como infieles, quizás la sociedad así los vea y ya es otro asunto, pero entre ellos están siguiendo un acuerdo mutuo al que sí están siendo fieles y por tanto se son fieles el uno al otro desde el esquema que han creado”.

Mar: “Pues yo creo que ya hay un esquema de pareja establecido”.

Yo: “Pues sí y ese es el problema en este momento pues no te permites ver que hay otras posibilidades”.

Mar: "No, pero yo no podría vivir así sabiendo que mi esposo está con otra".

Yo: "Y me parece bien, porque así harás un acuerdo con él de exclusividad sexual; pero no se implica con ello que todos tengan que hacerlo así. La fidelidad está en los acuerdos no en la cama".

Mar: "(sonríe) pues es que...bueno, pues cada quién su vida..."

Yo: "Así es...y cada quién que haga los acuerdos que crea pertinentes".

En este caso yo estoy tomando el timón de la clase dando una explicación pero no considero que esté moralizando o dando una línea conductual a seguir, sino que sólo estoy estableciendo desde lo general la forma en que se tiene que abordar un asunto de este tipo pero no estoy delineando lo correcto o lo bueno y lo malo. Me parece que seguir con ese tema sin hacer una intervención directiva –pero no dogmática- ante la misma nos hubiera orillado, como ya me ha pasado en otras clases, a un barril sin fondo en que cada uno vierte su opinión medio discordante con la de otros, se pelean, discuten desde lo visceral, quizás se ofenden y al final el tiempo nos recorta la posibilidad de salvar el tema de la incertidumbre. Ante asuntos tan delicados como el de la ética es un poco complicado llevar a la práctica una dinámica del tipo de "grupos de encuentro", simplemente por la diferencia de objetivos, es por eso que no lo hice en ese momento. En los "grupos de encuentro" el interés es hacer brotar la perspectiva de cada uno desde el ángulo emocional y sirve para ventilar situaciones personales; pero en una clase tenemos que partir de un enfoque común para abordar el tema, distinto al enfoque individual para enfocar la vida que se buscará en el grupo de encuentro rogeriano, acá en el aula se observa el tema y seguramente después el alumno sigue pensando en lo que sucedió y en como vive esas cosas y en que modo querrá vivir ese tema de ahí en adelante en su vida, esa es una consecuencia de la clase no la clase en sí. En el grupo de encuentro se trata de esclarecer eso ahí mismo y de eso se trata. Por lo tanto, en todo caso, creo que posterior a una clase de este tipo podría venir un grupo de encuentro sobre cómo cada quién vivió o vive lo que se

trató en clase, pero hablo de otros espacios que sería imposible cubrir en el tiempo de aula.

La distinción entonces, entre grupos de crecimiento y grupos de clase debe ser evidente y clara. Si bien es cierto que los temas deben calar en la vida de las personas, que se puede hablar de casos personales de pronto para esclarecer lo que se está diciendo, también es cierto que tenemos una interacción centrada en el tema y que salirse demasiado o hasta abruptamente del tema requiere de una intervención más directiva del profesor. Y con directiva entiendo no que tome un rol autoritario o cambie de tema sin cerrarlo sino que agilice el proceso grupal para cerrar en una común comprensión general el tema trabajado o la discusión iniciada. En veces esa común comprensión de la que hablo puede ser concluir que “vale la pena respetar las diferencias”, lo cuál es un punto de partida común que no suple las diferencias en sí, pero constituye una semejanza general. Tampoco es la conclusión relativista que afirma que “todo tiene un mismo valor”, sino que se supone que se han entendido los argumentos de las partes y se ha tomado partido en el tema discutido sabiendo la probable validez o invalidez de la postura contraria pero sin que ello justifique el juicio denigrante hacía quién concluyó algo distinto.

Es satisfactorio para mí llegar a un grupo en el que se puede hacer esto y me parece que se puede hacer en la inmensa mayoría de los grupos siempre y cuando uno esté atento al grupo- sus necesidades, sus supuestos, sus divisiones, sus formas de convivir, las personalidades de los individuos, los intereses- y actúe conforme supone que se debe hacer según las necesidades del maestro, el grupo y la materia.

Me es notable reconocer que una misma clase con un mismo tema en dos grupos distintos toma vertientes muy diferentes, se sacan conclusiones muy distintas y el tiempo utilizado varía mucho también. En este sentido también influye la situación

emocional del docente pues no se está igual con todos los grupos y de un día a otro puede cambiar incluso el enfoque del profesor ante el tema que trabajará.

También me observo a mí mismo bloqueado cuando me descubro preguntándome cómo haría tal o cual cosa Carl Rogers y cómo aplicaría su enfoque en mi clase o en momentos de mi clase. Por lo general las ideas y cuestionamientos anteriores me restan credibilidad en mí mismo, así como naturalidad y hasta el gusto por lo que hago. No creo que mi misión sea representar a otro, sino representarme a mí mismo. Si bien, coincido con algunos elementos rogerianos, me parece innecesario tratar de ser cómo él, y no porque no tenga la capacidad sino simplemente porque él fue él y yo soy yo. De cualquier modo al atenderme a mí mismo en mi estilo docente sigo en una línea rogeriana del respeto y aceptación incondicional pues esto, como diré más adelante, debe empezar con el docente consigo mismo, yo conmigo mismo antes que a todos los demás. Y en ese sentido, el Enfoque Centrado en la Persona, debe entenderse en un sentido amplio puesto que también en la palabra persona debe estar el docente mismo. Lo anterior al menos en la cuestión pedagógica.

No es el maestro entonces un actor en un rol que debe seguir, es una persona con un modo de ser y un estilo que debe descubrir cada vez más con el fin de exprimirle todo el provecho posible a su entidad para proyectarla a su trabajo educativo. De ahí que los sistemas e instituciones educativas que a mi parecer sólo buscan moldear y uniformar a todos los maestros están en pañales ante la comprensión del sentido de la docencia, al menos como yo la entiendo.

Es, entonces, anticipándome un poco a las conclusiones, la docencia un camino de autoconocimiento y autodescubrimiento drástico siempre y cuando se entienda que hay una persona que se supone está detrás del rol pero que al final está y siempre estará antes que el rol mismo.

7.3 TERCERA SESION

Tema: El psicólogo y su código ético en México.

Materia: Ejercicio Ético de la Profesión.

Dimensión: Profesional Aplicada.

Fecha: Miércoles 30 de Abril del 2003.

Alumnos Presentes: 28.

Salón: B-110 Hora: 11.00 hrs.

En esta sesión nos encontramos ya en la antepenúltima semana de clases del semestre. Se han pasado ya dos dimensiones en la clase, la teórica o filosófica, la práctica o personal y ahora se está trabajando en la profesional. Esto quiere decir que los temas sobre la ética están orientados al trabajo del psicólogo y a todo lo referente a su labor profesional. En esta área de estudio se hacen evidentes las distintas posturas de los alumnos ante la psicología, empezando por la corriente o vertiente psicológica que los alumnos han elegido como la propia o la que seguirán. Trato de evitar las discusiones innecesarias entre los alumnos que se consideran a sí mismos como conductistas y los que se ven como psicoanalistas; ha sido necesario focalizar con el grupo que no es el interés de la clase verificar cuál o qué teoría es la mejor en la Psicología, por el contrario, revisar cada uno desde su perspectiva profesional las posibles soluciones a los dilemas éticos más frecuentes en el psicólogo que labora en México.

A estas alturas, en la dimensión profesional del curso, ya hablamos de temas como la transferencia, la contratransferencia, los conflictos personales no resueltos, las dudas y temores más comunes en el Psicólogo, la confidencialidad, los conflictos de valores en la terapia, las relaciones duales entre cliente y terapeuta, la atracción sexual, los derechos del cliente, el trueque o intercambio de servicios, la creación de objetivos terapéuticos y otros temas relacionados a la práctica del profesional en la psicología.

Me ha sido notable encontrar en este respecto que la gran mayoría de los alumnos experimentan una sensación de desencanto ante su situación laboral, pocos son los que ya están trabajando y los que ya laboran no están satisfechos con lo que hacen o no hacen lo que quieren; en ambos, sin embargo hay una sensación de incertidumbre hacia el futuro. Otros más sienten la necesidad de ser casi perfectos en sus intervenciones y en su trabajo e intento hacer notar que esa necesidad de perfección poco a poco les llevará a un desencanto aun peor, algunos lo captan y otros serán enseñados con la vida.

El ambiente del grupo en las últimas sesiones del semestre es más relajado, ya nos conocemos y saben que en la clase hay que reflexionar y la mayoría se permite ese espacio, otros, simplemente están.

En esta sesión específicamente, mi interés es que los alumnos se den cuenta de la situación actual del psicólogo en México, que se observen a sí mismos en ese panorama, que se incluyan en la situación. No busco generar desesperanza al ver la realidad pero tampoco intento crear esperanzas falsas. En nuestro país la psicología es quizás una de las profesiones más necesarias pero es al mismo tiempo una de las más excluidas o suplidas insanamente por charlatanes o por personas sin estudios ni títulos que se hacen pasar por consejeros o lectores de la mente y la gente les cree; por lo que es evidente también el problema cultural del poco entendimiento de la labor del psicólogo.

La referencia al código ético que se hace en esta clase, viene precedida de una estructura de análisis que les facilité dos semanas antes y que en esta clase deben traer ya leída y lista para entregar (ver anexo 4). La competencia específica que se busca en todo el bloque de la dimensión profesional es la siguiente: "El alumno tendrá el conocimiento y la práctica reflexiva necesaria para ejercer un análisis ante los distintos casos problemáticos que genera la cotidianidad de la práctica

profesional del psicólogo. Podrá revisar sus propios casos a partir de una idea básica de límites y responsabilidades de su quehacer profesional y personal” (ver anexo 2).

Una vez especificado lo anterior presento algunas de las intervenciones docentes que realicé en la sesión así como las participaciones de los alumnos.

Yo: “Buen día a todos los seres felices de este salón, vamos a empezar (tomo lista), nos vamos a juntar en equipos para revisar los puntos que consideren principales del trabajo sobre el código ético, la intención es intercambiar ideas sobre lo más fundamental en el mismo, en un rato después pondremos en común los comentarios o cuestionamientos.”

La sesión esta vez inició sin muchos preámbulos pidiéndoles que se pusieran a trabajar en equipos. Hay un espacio de silencio que consistió en el compartir en equipos algunos elementos de los trabajos que llevaban escritos. Esto lo hago en ocasiones para que los alumnos puedan tener como una introducción en común sobre lo que vamos a trabajar, lo hago rápido como la primera actividad para tener elementos de discusión. En otras ocasiones me sirve hacerlo cuando no hay una lectura previa de los alumnos, entonces, al compartir ya tienen un punto de partida para iniciar la clase. A estas alturas del curso yo he ido paulatinamente desapareciendo para darles lugar a ellos mismos, mi función es ya la de un acompañante y mi labor es entre otras la de dar las instrucciones de las dinámicas de clase. Me evaluó a mí mismo en mi desempeño que he tenido, entre otras cosas, observando la participación y autonomía de los alumnos en las últimas semanas del semestre.

Al observar que los grupos han terminado y ya tienen un aspecto a tratar en el grupo grande, intervengo para solicitar un reacomodo en círculo y doy el espacio para que comiencen las intervenciones.

Yo: "Bien, empecemos, ¿cuáles son los planteamientos o dudas o comentarios que cada grupo tiene?"

Aquí se observa de mi parte una disposición a llevar la clase por donde los alumnos vayan dirigiendo, eso no implica que la clase no haya tenido directividad, sino que la directriz fue esa. Observo también mi confianza en los alumnos pues entiendo que toda la clase se orientará hacia las dudas y referencias que ellos mismos harán. Lo anterior no lo permitiría si tuviera dudas de sus capacidades, pero eso nunca ha sucedido en estos últimos temas del semestre. Considero entonces que existe aquí una conexión con el aspecto de aprendizaje significativo rogeriano, pues no es que ellos le estén dando un significado a lo que yo digo, sino que, incluso el significado de ellos es el punto de partida para iniciar la clase.

No se debe entender todo lo anterior como un sinónimo a afirmar que no preparo mis clases pues eso sería absurdo. Al contrario, tan las he preparado que estoy dispuesto a hablar de lo que ellos consideran importante del tema y no de lo que yo tengo planeado hablar o de lo que yo lleve listo en mis acetatos o en mis presentaciones elegantes de proyector o cañón, que finalmente son presentaciones inflexibles y orientadas a un punto en específico, aunque -para que no se ofendan algunos- bien llevado podrían ser un buen punto de partida. Tampoco se trata de que hablaremos de lo que "se nos ocurra" sino que tenemos una interacción espontánea pero centrada en los temas.

Yo: (silencio) "A ver Rogelio vamos a escucharte a tí ¿en qué trabajó tu grupo? ¿qué vieron?"

Rog: "Consideramos que una de las peores cosas que puede hacer un psicólogo es sentirse como el salvador de la gente...como un dios".

Yo: "¿De qué manera es eso negativo?"

Rog: "Pues que no lo va a lograr y se va sentir mal si no le hacen caso sus clientes".

Yo: "Y si le hacen caso, si sí le hacen caso entonces ¿ya no se siente mal?"

Rog: "Se sentirá mal un rato después cuando le reclamen que no han logrado ser felices en su vida con sus consejos".

Mar: "O él mismo tarde que temprano se va a cansar de representar a una persona que no es".

Yo: "Si, sobre todo por él mismo. El cliente de la mañana puede creer lo que yo le dije pero la persona que soy yo mismo por la noche puede que sepa que eso o es cierto, las máscaras se caen tarde o temprano y nos pueden mostrar frente al espejo un rostro desconocido y poco atrayente".

Yan: "Y además, no tiene sentido en creerse el salvador de las personas porque entonces se va a querer salvar a todo mundo y pierdes tu libertad, tu tranquilidad, así que andas buscando quién te necesita y dependes de la gente para estar a gusto..."

Yo: "Dependes de la gente para estar a gusto, creo que lo has resumido muy bien. Si tengo el concepto de qué soy el psicólogo perfecto y salvador necesito personas a quiénes salvar, yo necesito de ellos y les puedo llegar incluso a manipular con tal de saciar mi necesidad de ser el salvador, y ¡ay de aquel que no me vea así!".

Lup: "He visto a profesores aquí en el ITESO que así se portan, quieren indagar de tu vida cuando en realidad no se los pides y están atrás de tí revisándote..."

Mar: "sí como la maestra de...(dijo una materia que aquí por razones obvias no escribo).

Me doy cuenta que el tema está siendo relacionado a la vida cotidiana de los alumnos pero es el momento de intervenir pues se está hablando de terceras personas y no creo admisible que la clase termine convirtiéndose en el sitio en el que se acusa a otros profesores. No me parece que estudiantes de psicología que

han estudiado sobre la confidencialidad en mi clase tiendan a hablar en un grupo sobre otras personas directamente; por más que se defiendan la claridad y la sinceridad o apertura creo que era suficiente con decir que eso pasa en la universidad pero es innecesario –para los fines de la clase al menos- decir nombres y especificar personas. Además, por si fuera poco, son compañeros míos a los que debo respeto. Por lo tanto intervengo poniendo un límite a la cuestión pues sé que la clase se hubiera ido por otro lado.

Yo: “Entiendo que al ver sobre este tema quizás lo relacionen con otras personas pero la información sobre tales personas déjenla en su bella cabecita guardada. Me interesa que relacionen esto a su vida y experiencias pero no es esta “la sala de la justicia” para hablar de otras gentes, por favor evitenlo.”

No siempre los alumnos captan el mensaje y luchan por lo que suponen es su derecho o son sus derechos. En veces la actitud de “soy el alumno y como nos diste libertad puedo hacer lo que quiera aquí” me es espinosa y desagradable. Esta vez no sucedió así pero se siguió tratando de hablar de lo mismo por otra persona.

Mar: “Ok, ok...”

Jua: “No, profe, es que sí...¿por qué hay maestros que creen que pueden controlar nuestra vida? Se ponen a indagar en clase frente a todas cosas que no queremos decir. Me tocó en otra clase que la maestra puso a una alumna a hablar de que en su casa la golpeaban y ella hasta lloró...y platicó de que se va con su novio y lo que hacen...pues no se me hace bien...los compañeros ya no la vemos igual después de eso y fue forzada por la maestra...”

Mar: “Ah, ya ven...”

Yo: (un poco contrariado por la posición en la que me encontraba) “Bueno, los maestros no somos perfectos y me incluyo yo en ese aspecto. Me agrada que vean esos detalles, que tengan un juicio crítico ante las cosas que suceden a su alrededor, eso está muy bien y podemos hablar de eso; solo mencione

hace un momento que nos cuidemos de especificar nombres, ahora tú dices "la maestra" pero no dices cual, bueno has sido más confidencial pero no por eso menos crítica, de eso se trata. Ahora, tampoco vamos a enjuiciar aquí a tal o cual maestra, ni vamos a encontrar soluciones a lo que ustedes dicen no es ese el interés, sino que hagamos conciencia de qué es lo que yo quiero hacer como profesional. Si veo cosas que hacen otros entonces tomarlas incluso como una enseñanza de lo que no quiero hacer yo, que si he visto consecuencias negativas en lo que otros hacen como colegas, bueno aun ahí aprender que eso no lo quiero hacer yo".

En esta intervención me observo por una parte dando la razón a la alumna en su derecho de ver la realidad pues sé que no puedo prohibírselo, aun así mantengo firme mi postura de no evidenciar con nombres a otros. Me sentí un poco acorralado mientras supuse que debía tomar un partido entre los alumnos o mis colegas maestros; unos segundos me bastaron para asimilar que no era mi función ponerme de un lado o de otro puesto que estoy en los dos y que eso no era una disputa a ver quienes son los buenos y los malos. Simplemente los alumnos hablan de lo que ven y eso es parte de lo que ven. No hay más. No se tapa con un dedo el sol, ni se tapa con prohibiciones el juicio crítico generado. No era momentos de retrocesos y pedirles que se volvieran inocentes y ciegos y sordos.

Por otro lado, aunque indirectamente, aprendí -o constaté nuevamente- que en ocasiones los maestros creemos hacer lo correcto guiados sólo por la buena intención. Es cierto que una maestra o maestro (no vaya a ser que por géneros nos peleemos ahora) con toda la buena intención y con sentido rogeriano, incluso, puede suponer que su clase es un espacio de crecimiento y hasta terapia grupal pero entendamos que no es así y eso lo he estado constatando a lo largo de mi trabajo. Es cierto que el alumno puede abrir cosas muy personales en clase y que el maestro con eso se puede sentir contento y hasta decir: "lo logré" "facilité su proceso" "soy centrado en la persona" y llegar a su casa sintiéndose como el

maestro ideal, como el mejor de los alumnos de su maestría, casi la reencarnación de Carl pero ¿y luego?, ¿Qué sabe él de lo que generó en el alumno que abrió sin límite sus asuntos personales?, ¿cómo puede asegurar que algún otro alumno de oyente se convierta en informador y propagador de la información ahí vertida? ¿cómo puede estar seguro de la actitud confidencial del resto?, ¿y qué sucedió con las emociones del alumno que compartió todo?, ¿quedó por eso cerrado su caso? No podemos contestar a todo esto de forma angelical e inocente –como alguna vez escuché- : “Bueno, creo que la naturaleza bondadosa de todos resolverá cualquiera de los problemas que acaso se hayan ocasionado, total Rogers cree en que somos buenos”.

Debemos ser cuidadosos y tal como los mismos alumnos dijeron: “no sentirnos los salvadores de los alumnos”. Que podemos ayudarles e influirles positivamente es cierto, pero que somos el centro de sus vidas, su último recurso o su tabla de salvación: Falso. Naturalmente no todos los maestros tienen ese enfoque, existe la diversidad y eso es un alivio.

Vayamos mejor –antes que me dé de topes contra el monitor- con la intervención de otro de los pequeños grupos en el salón.

Fel: “Nosotros comprendimos que el Psicólogo debe aprender a manejar el estrés que le causa su trabajo y su entorno, con eso se nos hace que puede estar más listo a cuidar los mismos aspectos éticos de su trabajo”.

Yo: “Ajá ¿por qué lo dicen? ¿qué han visto?”

San: “Es que muchos egresados cuando se dan cuenta de lo difícil que es el campo laboral mejor acaban dedicándose a otras cosas y... o sea...no estudias tanto para luego acabar de taquero...”

Yo: ¿Creen que ha sido en parte por mal manejo del estrés y...o la frustración?

San: “Sí, una prima hizo eso y me dijo que ya no soportaba ver como golpeaban a los niños que ella trataba en un orfanatorio...”

Yo: "Bien. Y en buena parte me parece que se relaciona también con el punto anterior, querer ser los salvadores de los demás y si no lo logro me empiezo a estresar ¿no?"

Fel: "Sí, creo que van por lo mismo más o menos..."

Yo: "En buena medida el estrés se ocasiona por la relación de ideas que tenemos ante los acontecimientos que nos suceden. Una misma situación puede ser motivo de alivio para uno y motivo de preocupación y estrés para otro".

Clau: "¿Cómo sería un ejemplo?"

He ido comprendiendo que las preguntas sobre ejemplos deben ser contestadas por ellos mismos y eventualmente dar ejemplos yo a la par de ellos o si no se les ocurre uno. Pero por lo general los ejemplos que entre los mismos alumnos salen suelen ser mejores o a nivel –salvo las obvias excepciones- que los que yo hubiera dicho.

Yo: "A ver ¿a quién se le ocurre un ejemplo?"

Ter: "Sería por ejemplo que dos personas se van a divorciar y una de ellas piensa que así ya va a ser libre y la otra piensa que así va a ser una infeliz para siempre, pues una se estresa y la otra no..."

Yo: "Y sucedió lo mismo ¿no?"

Ter: "Sí, pero lo ven diferente".

Yo: "Muy Bien, y en el área profesional ¿cómo sería?"

Cuando surgen ejemplos intento que poco a poco se vayan orientando a la dimensión específica que estamos trabajando. En este caso, la profesional. Estamos hablando que busco clarificar u orientar las participaciones hacía lo que vamos. Por cierto, el ejemplo dado por Ter lo sigo utilizando en otras clases y cursos que he dado sobre manejo del estrés.

Rob: "A lo mejor, en el caso de la prima de hace rato que se enoja cuando ve que golpean a los niños, se enoja porque siente que no está haciendo nada y se siente inútil pero si piensa que algo está haciendo al menos al estar ahí o que hace más al estar ahí que saliéndose pues hubiera sido distinto".

Yo: "Bien, seguramente la cosa cambia. Entonces nuestras ideas gobiernan nuestra forma de estar y esto es fundamental en nuestro trabajo profesional. Algo así como "dime cuáles son tus ideas y te diré como te sientes" (risas)".

La anterior fue una frase que mi madre solía decirme. Ahora en la clase surgió de manera espontánea puesto que estoy relajado a pesar de la profundidad y la relevancia del tema para los estudiantes. Hay autoconciencia.

(Más adelante en la sesión interviene el tercer grupo)

Yo: "Tercer grupo ¿qué nos dicen? ¿qué es lo fundamental que encontraron?

Lid: "Nos pusimos a discutir sobre lo de las relaciones sexuales entre cliente y terapeuta".

Yo: "¿Qué cosa específicamente?

Lid: "Pues si en algún momento si la terapia ya acabó si el terapeuta puede ser pareja del ex-cliente...y así..."

Yo: "¿Qué dice el código como punto de partida?"

Dor: "Dice que se deben dejar pasar dos años para que el cliente y el terapeuta se den cuenta si es auténtico lo que sienten uno por otro...pero pues ahhh sí...o sea no..."

Yo: "Ahhh sí, o sea no...¿qué quieres decir?

Dor: "Pues que no es posible dejar pasar dos años sin hablarse nomás para ver si era cierto lo de su relación, ni al caso..."

Yo: "No estás de acuerdo con lo que sugiere el código"

Dor: "No, se me hace ilógico, además a veces sólo se quieren para un amorío algo rapidín (risas) y como van a pasar dos años...ni quién aguante.."

Yo: "A ver ¿como ven los demás este punto?

Nuevamente me observo lanzando al grupo las cuestiones de opinión y quedándome un poco al margen como un espectador interesado que interviene para delinear o reflejar lo que ellos dicen. He encontrado en este estilo muchas más tranquilidad y soltura, dejando a un lado el esquema mental de que debo tener todas las respuestas o cumplir todas las expectativas del alumno. Lo lanzo al grupo y el grupo se diversifica y busca las respuestas, se dinamiza y al dinamizarse me tranquilizo, es como una regla de la que hablaré más adelante.

Fel: "Yo creo que esa regla en el código está fuera de lugar".

Yo: "¿Te refieres a lo de los dos años?"

Fel: "Sí, eso no queda".

Yo: "Además, en cuestión de revisión de esos aspectos, absolutamente nadie estará revisando que pasen dos años para que el psicólogo tenga o no relaciones con exclientes. Lo cierto es que si es una situación recurrente en el psicólogo y siente que se enamora de un cliente cada seis meses bueno...el problema lo tiene él claramente y no puede escudarse en decir: pues les gusto qué le voy a hacer..."

Dor: "Sí, yo creo que entra la honestidad del psicólogo también en no querer seducir a cuánto cliente pueda..."

Yo: "Bien, ¿tu crees que se pueda dar una relación estable entre un psicólogo y una ex-cliente?"

Dor: ¿a qué te refieres con estable?

Ya entrados en materia, son los mismos alumnos los que me piden que clarifique lo que les pregunto si es que ha sido ambivalente o no especifique algo, antes me molestaba pues lo tomaba como algo soberbio de su parte, ahora entiendo que si yo lo hago con ellos pues ellos lo pueden pedir conmigo también, pero siempre en clima respetuoso y cordial.

Yo: "Con estable me refiero a la existencia de un compromiso y de un proyecto juntos y no solo a encuentros eventuales y esporádicos generalmente de índole sexual".

Dor: "Mhhh, yo creo que si se puede dar pero excepcionalmente y luego de un proceso de conocimiento mutuo fuera de la terapia..."

Fel: "No, pero ahí sigue habiendo transferencia..."

Clau: "Pero la transferencia también las hay en casi todas las parejas, ella ve a su papá en él o a su mamá en ella, siempre hay algo..."

Yo: "¿Te refieres Clau a que no hay enamoramientos puros o desestructurados?"

Clau: "No, siempre hay un porqué".

Fel: "Bueno, siempre y cuando sea algo honesto, yo creo que si se puede y si es ex-cliente porque si todavía es cliente ya se me hace mal..."

Yo: "Sí, estamos hablando que son ex-clientes..."

Dor: "Deben de darse tiempo juntos para revisar si eso es real pero no debe ser un tiempo separados como dice el código..."

Yo: "Y cuidar que no sea una constante, como dije, en el terapeuta estar enamorándose de sus clientas y curiosamente de las mas guapas (risas)".

Rob: "Pos claro, sino pa qué..."

Me queda claro que el código ético del psicólogo esta hecho por otros humanos que desde su perspectiva pudieron escribir cosas que en otros contextos –o cabezas- no apliquen. Nunca he buscado que los alumnos vean el código como algo dogmático –mucho menos inspirado por Dios como dicen de otros libros- sino como algo digno de conocerse para promover la propia reflexión al respecto para la elaboración de un código personal que parta del juicio crítico. Los alumnos como se observa van sacando sus propias conclusiones a partir del tema y de las conjeturas que ellos mismos hacen.

El acomodar al grupo en círculo me parece que a ellos mismos les ayuda mucho. Desde el hecho de poder ver de frente a sus compañeros y ver el salón desde otra perspectiva visual hasta el hecho de que yo me siento con ellos y no estoy de pie frente a todos. Lo anterior nos hace estar a un mismo nivel y se puede hacer una clase menos rígida y mucho más dinámica. De pronto, cuando ya hay un clima de respeto básico y una atención al tema se vuelve innecesario el que estén levantando la mano para participar pues lo hacen esperando su turno y la clase toma un ritmo que ellos mismos ponen poco a poco. Mi labor es soltar y dejar que se fluya con libertad. Todo lo anterior está relacionado al Enfoque Centrado en la Persona en el sentido de que se busca participación, escucha, favorecer el dialogo, evitar posturas autoritarias o moralizadoras. Parto de la premisa de que todos tienen algo que decir y que la clase se construye a partir de la realidad de cada uno. Este es un elemento fundamental en la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona en las sesiones.

Las clases se terminan más rápido relativamente hablando, pues el tiempo no nos es tedioso. Vale decir que también hay unos que otros que se salen del salón aprovechando el espacio de libertad que como maestro otorgué y es que a algunos nunca les queda claro que ellos son los responsables de su aprendizaje. Un poco de libertad es la puerta al desenfreno en algunas personas. Las menos, por cierto. Otros identifican esos detalles como muestras de la confianza que en ellos se tienen y responden de manera positiva.

Con esta tercera sesión, entonces, es que cierro este largo capítulo sobre mis resultados y la dinámica grupal. A continuación te invito a leer las respuestas que encuentro a las preguntas que realicé desde un principio.

8. RESPUESTAS ESPECÍFICAS

Ya desde el capítulo anterior he ido elaborando algunos comentarios relacionados a la respuesta a mis preguntas, pero en este momento especificaré lo que encuentro como más claro en el devenir de mi práctica docente. Quiero ser, como sugiero en el título lo más específico posible en la respuesta a cada una de mis tres preguntas, espero el lector, después de leer mis resultados constató coherencia en mis observaciones.

8.1 A la primera pregunta:

¿Cuáles son los aspectos de mi práctica docente que han facilitado los procesos de aprendizaje en mis alumnos desde el Enfoque Centrado en la Persona?

La forma en que constaté que los aprendizajes se habían logrado en buena parte fue por cuatro instancias: comentarios y participaciones de los alumnos, dinámica lograda en las sesiones, trabajos por escrito en donde se evidencian las reflexiones de los alumnos y una entrevista que realicé al final del semestre con cada uno.

No puedo entender una cualidad del docente que no esté mostrada o exteriorizada en los tres aspectos fundamentales del aprendizaje: el maestro, el alumno y el tema o materia de trabajo, por ello específico de qué manera en cada aspecto he vivido las cualidades que refiero.

Encuentro en mi práctica docente cinco características generales coadyuvadoras del aprendizaje especificadas en tres ámbitos distintos cada una. La primera es la **flexibilidad** de mi parte. Esta flexibilidad entendida en tres sentidos:

a) Hacía mi mismo: Al permitirme proponer los temas y las sesiones en formas diferentes y complementarias, al aceptar que yo mismo puedo cambiar de opinión y al moldear mi organización a los tiempos y dinámica del grupo en cuestión. De algún modo Carl Rogers propone esa atención del maestro consigo mismo y a partir de ahí la atención al resto de los elementos del proceso educativo.

En las sesiones observo mi flexibilidad al ser espontáneo con los alumnos, al no estructurarme ciegamente por tiempos predefinidos y por permitir sus participaciones como se observa en las sesiones presentadas.

b) Hacía los alumnos: Entendiendo que tienen formas de pensar distintas entre ellos mismos y quizás distinta a la mía, distinguiendo el proceso reflexivo del resultado de la reflexión e importándome en la primera. Aquí observamos la aceptación incondicional que nos propone Carl Rogers y el más genuino enfoque en la libertad de pensamiento de los alumnos.

c) Hacía la materia misma: Entendiendo que los temas son flexibles y que dan mucho si se quiere profundizar, al llevar los comentarios a la vida cotidiana, al adecuarlo a ritmos y procesos del grupo. El relacionar los temas a la vida de los alumnos los vuelve significativos. El Enfoque Centrado en la Persona nuevamente se hace patente.

La segunda característica es el **respeto** con el que intento tratar a los alumnos. es un respeto que puede derivar a cercanía o amistad como sentidos posibles en algunos casos pero que en todos inicia con respeto. En este es evidenciado más claramente la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona y, como dije anteriormente, incluyéndome en ese sustantivo. Derivando el respeto en tres aspectos o factores del aprendizaje que son:

a) Hacía mi mismo: Aceptando mis momentos y pensamientos sin descartar mi modo de pensar y sin tratar de representar roles o modelos que no me interesa jugar. Tratando de ser lo más auténtico posible tomando en cuenta aspectos pedagógicos que otros han sugerido pero buscando mi propio estilo. No ser una máquina que pretende enseñar, sino un humano que aprende.

El Enfoque Centrado en la Persona lo observo en mi búsqueda de cercanía respetuosa con los alumnos, en el no intentar modificar sus ideas sino más bien en propiciar las situaciones para que ellos mismos las modifiquen si eso deciden ellos mismos. El respeto fue siempre una cualidad de Rogers y forma parte de las bases de su enfoque terapéutico y pedagógico.

b) Hacía los alumnos: Reconociendo su derecho a no estar de acuerdo conmigo, sin limitar sus espacios o comentarios, permitiendo su retroalimentación y aprobando su participación o su silencio. La postura de no forzarles a hablar de sí mismos si no lo desean tiene que ver con este aspecto también. Gestando el respeto entre ellos también.

En los comentarios finales que tuve con el grupo en el que me base para la presente recuperación docente, los alumnos me comentaron que se sintieron muy cómodos con mi postura de “dejarlos ser ellos mismos”. Personalmente entiendo que en esa expresión ellos dan a entender que algo de respeto hubo en mi labor.

c) Hacía el tema: Buscando llegar a acuerdos básicos no conclusiones universales, sin cambiar el tema, ni desviarlo, sino enfocando lo que queremos lograr en la clase por sesión y por semestre. Esclareciendo lo mínimo a lo que debemos llegar permitiendo libremente los máximos que cada uno desee. Generar una interacción

centrada en el tema sin hacerlo a un lado o disminuirlo o simplificarlo irrespetuosamente.

La tercera característica que encuentro es la **búsqueda de significados** y está nuevamente vivida en los tres ámbitos siguientes:

a) Hacia mi mismo: Vivificando mi práctica docente, experimentando lo más posible, encontrando nuevos significados para mi propia vida y vertiendo mis significados ya existentes en mis aportaciones cotidianas en la clase. Hablar desde la vida, desnudar al intelecto.

Aquí encuentro la cualidad del Enfoque Centrado a la Persona que hace referencia al entendimiento de lo integral en el ser humano. La búsqueda conjunta de respuestas y coincidencias con la propia vida. Encuentro las cualidades rogerianas de la apertura a la experiencia, la seguridad e incluso la autoestima al no aferrarse a esquemas preestablecidos de trabajo con los alumnos ni a posturas pedagógicas ya definidas pero descontextualizadas.

b) Hacia los alumnos: Buscando su propia profundización pero sin buscar por ellos los significados. Permitiendo que indaguen, que se cuestionen, confronten, revisen. analicen, destrocen y construyan por sí mismos. Observándoles como seres capaces de grandes cosas y profundos descubrimientos personales. Evitar dogmatizar y permitir una búsqueda honesta forma parte también de este elemento en la vivencia con los alumnos.

c) Hacia el tema: Permitiéndole revelarnos cosas nuevas, rompiendo de inicio los posibles aprendizajes anteriores que condicionen al descubrimiento de otros nuevos. Excluyendo estereotipos prefabricados que prostituyan el mensaje implícito en lo que trabajamos.

La cuarta característica que descubro es la de **favorecer contextos propiciadores** del aprendizaje o la reflexión. Entendiendo que no puedo poner como un logro mío “que el alumno reflexiona” puesto que ese es un logro del alumno, lo que he logrado –y también junto con ellos- es la creación del ambiente generador de tales reflexiones y aprendizajes. Depositándolo en las tres vertientes en que intento vivir esta característica es:

a) Hacía mi mismo: Permitiéndome un espacio para mí mismo antes y durante las clases, aceptando mis propias capacidades y reconociendo las posibilidades del grupo. Al estar bien conmigo puedo propiciar espacios de bienestar.

Desde el Enfoque Centrado en la Persona este es una consecuencia que se gesta al existir los tres anteriores, es decir, la flexibilidad, el respeto y la búsqueda de significados. Es esto lo que creo que me convierte más en facilitador que solo en profesor.

b) Hacía los alumnos: Generando las preguntas facilitadoras adecuadas según el tema, el momento y la persona. Dando a cada uno su espacio y favoreciendo el respeto entre ellos, así como el orden. Excluyendo conductas autoritarias o cerradas de mi parte que les desmotiven o les haga centrar su energía contra mí en vez de a favor de la clase.

Buscar cercanía fuera y dentro de la clase, así como romper esquemas cerrados que obstaculicen un sano bienestar.

c) Hacía la materia: Dando a cada tema su espacio y su secuencia pertinente, así como generando una estructura lógica de conocimiento, que sea un todo pero con las partes claras y eslabonadas ecuánimemente. Excluyendo también los aspectos teóricos innecesarios e incluyendo los básicos o necesarios, guardando un equilibrio en los objetivos y áreas de trabajo de mi materia.

Finalmente la quinta característica de mi trabajo docente que creo que favorece un aprendizaje y que también he intentado patentar en esta presentación que he elaborado es la **congruencia** que, a la vez, es multicitada por Rogers en sus referencias pedagógicas. Esta congruencia se evidencia al intentar vivir cada una de las cualidades mencionadas en los tres aspectos referidos: yo mismo, los alumnos y el tema que nos ocupa. La congruencia es o no es, no creo que se dé por partes, quizás lo que se da por partes son las evidencias de la congruencia pero su sola búsqueda en sí –a diferencia que en otras cualidades- ya es un elemento de tal. Por tanto, he intentado y/o vivido la congruencia en los siguientes modos:

a) Hacia mí mismo: Buscando el autoconocimiento y la representación fiel desde lo que sé que soy. Permitiéndome fluir. Aceptando también que no soy perfecto y que mi labor docente tiene límites. Relacionando esto a la aceptación incondicional.

Desde el Enfoque Centrado en la Persona aquí encuentro la capacidad del autoconocimiento lo cual es inherente a la congruencia pues de no conocerme no tendría a qué serle congruente. También implica honestidad al reconocer en qué momentos no existe tal congruencia. Se implica también la conexión entre el yo ideal y el yo real notando sus claras diferencias y reconociendo las cercanías. Es el entendimiento del *self* rogeriano.

b) Hacia los alumnos: Haciéndoles notar la validez de sus comentarios e invitándoles a defender su entidad más que otras cosas, dando testimonio. Así mismo dar a conocer mi punto de vista cuando sea pertinente sin implicar con esto que se deba estar de acuerdo conmigo. La congruencia en el aula genera también equidad con los alumnos y un trato igualitario, el cumplimiento común de las normas básicas para el logro de los objetivos del grupo. Ser congruente también implica permitir que cada alumno se haga cargo de sí mismo y se responsabilice de sus propias decisiones y consecuencias. Este es un elemento fundamental del

enfoque rogeriano pues una de las finalidades medulares es la responsabilidad de la persona consigo misma.

c) Hacía los temas: Sin usarlos como portavoces de mis deseos, respetando lo que dice el autor y elaborando algo partiendo de ahí sin tergiversar los mensajes. Generando una secuencia en los temas y en conformidad con el programa. Sin improvisar exageradamente sino partiendo de un esquema claro y concordante además con los objetivos.

Siendo así encuentro que a grandes rasgos son la flexibilidad, el respeto, la búsqueda de significados, la creación de ambientes favorecedores y la congruencia las características en mi práctica docente que favorecen, desde el enfoque centrado en la persona, los aprendizajes de los alumnos. Vamos pues, a la segunda pregunta, para bajarme un poco los humos.

8.2 A la segunda pregunta:

¿Cuáles son los aspectos de mi práctica docente que han obstaculizado o diferido la propiciación de ambientes de aprendizaje debido a la ausencia de elementos del Enfoque Centrado en la Persona?

No todo es evidencia de sabiduría claro está. También he visto reflejado en la presente recuperación algunas conductas o actitudes que no han favorecido el aprendizaje o, al menos lo han retrasado un poco. No quiero decir con esto que el aprendizaje del alumno dependa de mí pues creo que un alumno responsable aprende con, sin o a pesar del maestro; pero si quiero decir que hay posturas que le hacen este proceso menos agradable. Veo las siguientes cuatro:

a) ***Centrarme en mis necesidades de autoafirmación:*** Con esto me refiero a dirigir la clase desde el objetivo de hacerme quedar bien o verme bien yo ante el

grupo, apantallarles, mostrarme como alguien casi perfecto, que todo sabe o que está más cerca que ellos de la verdad. También me doy cuenta –para hablar de como salgo de esto también- que cuando estoy más vacío personalmente es cuando busco más compensarme con este tipo de actitudes. Así que una vía de solución es tener más vida propia. El vestuario de “sabelotodo” no es de mi talla y además es rasposo y pesado. Naturalmente no quiero dar el mensaje de que el profesor no debe estar satisfecho con su trabajo, obvio es que sí pero esa satisfacción es con las consecuencias de su trabajo por el trabajo bien hecho, se da espontáneamente no es algo sobre lo cuál deba girar su labor educativa.

Una forma de notar que esto sucedió en mis clases es cuando los alumnos no tenían confianza para hacer notar su duda, les costaba trabajo decirme por mi nombre y no por mi título, cuando eran reacios a contradecirme por temor a represalias o simplemente cuando me lo hacían notar con frases como: “te gusta tener razón ¿verdad?”.

b) ***Intentar seguir ciegamente un paradigma educativo:*** Ya hablaba un poco antes del peligro que representa querer actuar como actuaría tal o cual persona o tal cuál teórico de la educación o tal o cuál sistema educativo. Esto oprime, asfixia, condiciona, limita y a largo plazo simplemente me destruye. Presionan también las propias ideas sobre lo que el “ser buen maestro” significa, pero todo eso son solo ideas poco aplicables siempre. Claro está que hay instituciones educativas que eso requieren del maestro, pero no así en el ITESO, por tanto si muestro esas características aquí lo enfoco como problema mío. Un poco de respeto a mí mismo, como dije en la respuesta a la primera pregunta, es la solución. También vale la pena hacer una crítica abierta a las posturas pedagógicas que conozco y notar que no aplican en todos los momentos de las situaciones de mis clases. Por algo así, elaboré mi tercera pregunta a la que atenderé en breve.

c) ***Perder de vista el contexto:*** Me refiero a volverme ciego, conciente o inconscientemente de la situación del grupo, el cómo están los alumnos y cómo estoy yo. Sé que en ocasiones no estoy dispuesto a ver la clase desde cierto enfoque o con cierta dinámica y sin embargo me obligo a mí mismo “porque así debe ser” y las cosas salen mal. O bien, veo a los alumnos cansados y requiriendo un cambio en la dinámica de mi clase y los obligo a seguirme por que “así debe ser” y es contraproducente o al menos improductivo. Se incluye aquí el ser redundante o repetitivo en un tema. ¿Solución? Creo que un poco más de congruencia y abrir el pensamiento no solo los ojos.

d) ***Dar exhortaciones personales o tendenciar a una conclusión determinada:*** ¿Cómo va a ser posible que piensen eso y no les diga que es falso directamente? ¿Qué no se supone que les debo decir como vivir si soy un buen maestro? ¿Acaso no me corresponde ser un guía moral? Son preguntas que me llevan a actuar de forma extremadamente directiva o, mejor dicho, manipuladora. En el peor de los casos hacer sentir culpables a los alumnos por pensar de una u otra forma, aconsejar directamente lo que deberían hacer como psicólogos o dar contenidos morales como si fuera yo el estandarte y testimonio de la vida recta y digna. Me parece que todas estas posturas no son más que obstrucciones al proceso de deliberación de mis alumnos y son también el inicio de la obsesión compulsiva personal del docente. Soltar, permitir y reconocer que la dignidad de una persona no radica en la igualdad de sus ideas con las mías. Me queda claro, pero eventualmente sucede. Un poco más de flexibilidad (primera punto de la primera respuesta) es aquí necesaria.

El aconsejar no implica un respeto al potencial del otro pues no se le ve como alguien capaz de elaborar sus propias soluciones. Es esto, por tanto, una contraindicación de la puesta en práctica del Enfoque Centrado en la Persona.

8.3 A la tercera pregunta:

¿De qué manera se evidencian en mi práctica docente los límites pedagógicos del Enfoque Centrado en la Persona?

Con el fin de hacer notar los impedimentos contextuales que evidencian los límites del enfoque de Carl Rogers es que me he hecho esta pregunta. Pero la intención más profunda para mí es desmitificar estas líneas pedagógicas rogerianas y despojarle de los atributos de perfección o total aplicación que en ocasiones otros o yo mismo hemos supuesto. Como respondí en el inciso "b" de la pregunta anterior los paradigmas educativos pueden "paralizar" la libertad y la espontaneidad del docente. En mi labor educativa he visto que no siempre se aplican las sugerencias de Carl Rogers y esto, sin embargo no le resta validez a su propuesta, simplemente la humaniza y la desacraliza.

Encontré cuatro puntos en los que no opera o se volvió inadecuado para mí aplicar radical o firmemente esos supuestos pedagógicos rogerianos. Probablemente, el problema venga precisamente en la radicalización de los postulados rogerianos pero aun son presentados.

a) Por centrarse en la congruencia y sentir personal se pierde la perspectiva y oportunidades de aprendizaje: Me pasó que buscando saber lo que yo sentía en mis clases, lo que iba pensando con lo que se decía y lo que me pasaba a mí mismo dejé de lado lo que el alumno y el grupo manifestaban. Esto sucedió a la inversa: centrándome en el alumno perdía de vista como estaba yo mismo y cómo estaba el resto del grupo que no pensaba o sentía lo mismo que el alumno al que yo atendía. O finalmente, me centré en lo colectivo, avanzar juntos, aprender juntos, ir al mismo ritmo y me olvidé de que eso es una utopía, dejando entonces de lado a las individualidades y mis propias necesidades. Otras pocas veces, puse atención al grupo, los incluí a todos, busqué la clarificación personal,

hablé de mí y todos nos sentíamos a gusto pero se llegó al punto de no saber ni de qué se estaba hablando o cuál era el tema tratado.

Otras veces, debido al conocimiento que tengo de la vida de algunos alumnos intentaba a toda costa no decir algo que tal o cuál fueran a malinterpretar o adjudicarse a sí mismos. Les cuidaba como si fuera un protector emocional, me centré demasiado en ellos y deje escapar oportunidades de aprendizaje para los otros.

Por lo tanto, debido a que el contexto educativo en el que nos desenvolvemos es de grupo se requiere centrarse no sólo en la persona del alumno (uno, por lo general a la vez) sino centrarse en el alumno, el grupo, el tema y uno mismo. Las afirmaciones de la ICP (interacción centrada en los temas) de Ruth Cohn es un esquema un poco más integrador en lo que a la educación se refiere.

Había ya mencionado en el marco teórico de este trabajo algunos aspectos al respecto y en la práctica los he constatado al menos, por lo pronto en este punto.

b) Por buscar facilitar procesos personales en clase perder de vista los límites o el enfoque en el tema: Estoy en un salón de clases no en una sala de terapia grupal. Con lo anterior queda claro que no estoy en un sitio o en un espacio donde la intención última sea que el alumno abra su caparazón emocional frente a otras personas. Además, si eso se hiciera en todas las clases me parece que generaríamos individuos hipersensibles pero también hiperincapaces de laborar y desenvolverse creativa y profesionalmente en los esquemas rígidos y fríos de las empresas y actividades laborales de hoy. Me pasó que en ocasiones algunos alumnos me solicitaron que no los evidenciara en la clase pues a ellos no les agradaba ser el centro de atención. No sé cuántas veces más sucedió que no tuvieron la confianza o valentía de acercarse a decírmelo. Los estudiantes no

siempre están dispuestos a hablar de sus asuntos personales en la clase pues quizás están hay personas que no les son agradables o que son desconocidas y no les inspiran confianza.

Tal como se observa en los resultados que presento en la tercera sesión transcrita, hay ocasiones en que los alumnos ya hasta etiquetan a los maestros que se sienten los salvadores de los alumnos. Eso en el mejor de los casos les hace a ellos reír, en el peor de los casos les daña a sí mismos y sus relaciones. Yo he aprendido poco a poco a respetar y distinguir estos espacios.

c) **Buscando no directividad se puede generar solo incertidumbre y ambigüedad:** Estamos en una universidad y los objetivos formales de la misma le exigen al maestro llevar un programa y estructurarse. Tener un plan metodológico y planear su clase con anticipación. Hay que generar los esquemas de evaluación pertinente pues al final, mal o bien, hay que reportar una cuantificación supuesta – calificación- sobre lo que el alumno ha aprendido en la materia. es necesario también que ellos elaboren trabajos que posibiliten tal evaluación cuantificada y, por lo tanto, hay que aclarar los aspectos básicos que deben reunir los trabajos a entregar. Se requieren también institucionalmente esquemas mínimos de asistencia y puntualidad que el profesor registra. No sobra decir que un mínimo de respeto y tolerancia son imprescindibles para el manejo de los grupos y las personas entre sí y que en ocasiones el profesor debe ponerse en el papel de exigir esas condiciones mínimas de convivencia.

Si creemos que con la exigencia del profesor a los alumnos de todo lo anterior, se está volviendo directivo, irrespetuoso y obstaculizador de los procesos libres y espontáneos que en las personas y grupos debieran darse; entonces, sin duda, tenemos un problema de enfoque y la sobreidentificación o radicalización de Rogers nos está siendo dañina.

Eso me llegó a suceder a mí mismo en algunas sesiones o semanas enteras. "Si quieren vengan si no no" puede ser un mensaje perjudicial en una cabeza inmadura. "Entreguen el trabajo como cada quien quiera" no es más que proponer mediocridad si no hay aspectos mínimos o una línea directriz. "¿De qué quieren hablar hoy?" es una pregunta que descontrola a los que requieren de un esquema para aprender. Intentar platicar en círculo toda la clase deja excluidos a los de aprendizaje visual o kinestésico, pero más allá de eso, si no se tiene un plan no hay a donde ir y cada quién llegará a puertos distintos.

Claro está que algún rogeriano más docto que yo podrá objetarme diciendo que: "eso es lo que Rogers busca y de ahí que se propongan los aprendizajes significativos en los que cada alumno llega a una conclusión diferente". Eso de la creación de significados lo acepto, lo que no acepto y en la práctica lo viví y me generó mucha incertidumbre y ansiedad es creer que se producirían significados de la nada, de la nula estructura.

Cabe decir que cuando hice ese tipo de dinámicas "sin rumbo" (que ya llevaban un rumbo con ello y por esto la "no directividad" es una contradicción filosófica) los únicos significados positivos que quedaron eran los que algunos alumnos ya llevaban y no se generaron ahí en clase; pues los generados en clase fueron significados desagradables de los alumnos hacia mi persona. ¿Habría hablado Rogers de esos significados creados?.

d) **Buscando cercanía y aceptación incondicional se puede generar exceso de confianza y laxos límites disciplinarios:** Una de las cosas que más me ha llamado la atención en mi labor de docente con estudiantes de psicología es el desprestigio que los llamados "humanistas" se han ganado en ellos. No es algo general ni mucho menos pues también, a decir verdad, hay críticas a todas las

corrientes de la psicología, pero la que hacen a los que llaman “humanistas descerebrados” son quizás las más grotescas de todas. Quizás esto es causado por muchas cosas y se requeriría de una nueva tesis para afrontar el tema pero en buena medida creo que esto se debe a que consideran que algunos en el afán de volverse “humanistas” o ser muy “rogerianos” suelen buscar a toda costa mostrarse cariñosos, cercanos, bonachones y hasta maternos con los alumnos. Y ellos se dan cuenta y tienden a manipular al maestro que se vuelve como una mamá que no ha sabido educar a sus hijos y solo es usada por ellos para sus propios fines. Los alumnos captan la necesidad del maestro.

De pronto se pierde de vista – o pierdo de vista- que el exigir, ser estricto o poner límites es también una forma de respetar a los alumnos. Que no son niños, sino adultos que deben responsabilizarse sin excusa de lo que les corresponde. Llevar de la mano no siempre es bien llevar. Dejar pasar indisciplinas bajo el lema de “aceptar al otro como es” no es más que una falacia y quizás una ignorancia disfrazada de bondad y tolerancia. Es necesario agudizar la mirada y conocer a fondo el Enfoque Centrado en la Persona para no terminar diciendo frases como las siguientes: “si lo haces o no, no importa de todos modos te aprecio”, o “ustedes son uno de los mejores grupos que he tenido” o bien “pueden platicar pero háganlo quedito” o “creo en que todos leyeron así que tienen el punto de participación” o la peor de todas: “aquí lo único importante son ustedes, no yo”. No creo que por decir eso sea más o menos “humanista” y al final ese es un estereotipo, somos más que los estereotipos que buscamos representar. El poco entendimiento o una inadecuada interpretación de lo que significa “respetar a la persona” puede llevar a errores del mismo o menor grado.

No siempre los resultados obtenidos con mi mención personal de algunas de esas frases fueron los esperados –y que bueno- quizás lo fueron solo a corto plazo pero después se vuelven un peso que si no se endereza el camino es difícil superarlo después mientras más los alumnos hayan catalogado ya al maestro en el equipo de

los "humanistas blanditos". Una vez me di cuenta también de que le decía a una alumna: "no pienses, siente..." pero lo corregí en el momento por "piensa qué harás con lo que sientes", espero con eso haberme salvado de entrar en el grupo de "humanistas descerebrados", como ellos dicen.

Por tanto, en buena medida los límites del Enfoque Centrado en la Persona aplicado a los procesos educativos tienen que ver con el mal entendimiento, la exageración o la inadecuada interpretación de la propuesta rogeriana. Por otro lado, como ha sido evidente también hay situaciones, personas y supuestos en los que el Enfoque encuentra obstáculos o contraindicaciones. Sin embargo, esto no implica la invalidación de la propuesta rogeriana, sino la validación de las circunstancias contrarias a la aplicación.

Espero haber respondido con claridad a las preguntas esbozadas más arriba, yo en lo personal termino satisfecho.

9. CONCLUSIONES

El trabajo que he realizado tiene como origen, sustento y punto de partida mi práctica docente, mi ejercicio como profesor. No estoy hablando de una teoría de otro sino que a lo largo de todo mi trabajo he insistido en hablar desde mí y en base a mis propias cosmovisiones. No es éste un trabajo basado en opiniones de otros sino algo así en primer término como una autorevelación que he podido contrastar en segundo término con el enfoque rogeriano.

Por razones de esquema de trabajo, presento mis conclusiones aquí de manera formal pero creo que el lector ha podido captar desde la primera página mi manera de entender varias cosas, así como las conclusiones y puntos de vista que he esbozado a lo largo de este doble centenar de páginas. No quiero entonces ser repetitivo y abordaré los puntos con claridad y sin rodeos. Tampoco especificaré los elementos de los que ya he hablado al responder, en el capítulo anterior, las preguntas.

Un maestro que es persona.

Primero que nada resaltar el hecho de que detrás de todo este análisis en el que he descubierto muchas cosas de relación teórica, me he descubierto principalmente a mí. Ha sido esto como una expedición hasta mis entrañas y he visualizado aspectos en mi práctica docente que reflejan mucho de lo que yo soy en la vida cotidiana. En otras palabras, mi vida se refleja en un salón y en mis interrelaciones con los alumnos. Poder reconocerlo me habla de que me manejo desde mí mismo y que he roto esquemas que me habían marcado deplorablemente. También en lo anterior constato mi honestidad en toda esta labor de investigación personal.

Me parece que, lo primero que se debe ser para lograr ser un profesor competente es ser persona. y con ser persona me refiero a un individuo que ha llevado y lleva un proceso de autoconocimiento y autoaceptación consciente. No es la perfección lo que me hace ser un buen profesor, sino la aceptación decorosa de mi calidad humana y mi actuar conforme a ello.

El maestro ideal y una persona real.

También me doy cuenta que me manejo a partir de una imagen o de un esquema de lo que debería ser como maestro. Más aún, que hasta hoy había creído que era un tipo de maestro que en parte soy pero que también soy mucho más de lo que creía que era. Es reconfortante reconocermelo imperfecto, así como tranquilizador es entender que no tengo que serlo para poder algo ofrecer a mis alumnos y favorecer aprendizajes. El maestro que soy sigue estando distante del que quiero ser, pero eso me permite tener un espacio hacia el cual llegar sin restar mérito en ningún sentido al maestro y persona que soy. En otras palabras soy un maestro real con potencialidades –a la forma aristotélica- latentes para ser el maestro ideal que yo mismo concibo. Soy un maestro real que día a día aprende y que día a día se acerca y se aleja más de su ideal, puesto que las expectativas sobre mi avanzan al mismo tiempo que las voy logrando. Creo que eso significa superarse. Voy en camino.

Reconocí también que la percepción de lo que hago puede ser algo tergiversado de la realidad. En veces siento que no hago lo que debo hacer o como debiera y los resultados son muy buenos o me dicen los alumnos lo contrario. En otras veces siento que estoy haciendo demasiado y sucede que no se me percibe comprometido. Poder identificar la realidad de entre mis ficciones es un reto y sobre todo y más que nada entender que lo que yo percibo no se percibe igual por los otros.

Una persona que aprende y desaprende

Concluyo que es fundamental en el aprendizaje de nuevas cosas el soltar cosas o conceptos anteriores. Llegado a cierto punto comprendí que el uno de los aprendizajes más sabios al que puedo llegar es el de aprender a desaprender y que este debe estar precedido por el de aprender lo que debo desaprender. Pues bien, con este trabajo he entendido el sentido de ello. Que debo aprender a desarrollar mis cualidades y potencialidades; así como desaprender, dejar, soltar las ideas y las necesidades que generan carencias en mí.

Un maestro que habla desde su vida.

Entendí que la materia que imparto y desde la cual hice mi recuperación docente incluye un tema que ha marcado mi vida: El ejercicio ético. Mi vida se ha caracterizado por la búsqueda y por las decisiones. He aprendido que uno se convierte en lo que cree y que siento a partir de lo que pienso y que guío mi vida a partir de las ideas sobre lo bueno y lo malo. En mi vida he desaprendido esos aspectos polares y he comprendido que todo es todo y que nuestra subjetividad lo divide y nos complica, al mismo tiempo que nos permite ser entes con identidad. Lo que en clase digo pero sobre todo lo que pienso ha pasado por una selección racional de años y de momentos, de vivencias y de fantasías personales. Hay momentos en que de verdad siento que me transmito y que entrego parte de mí en lo que hago sin que eso me empequeñezca, antes lo contrario. Si no fuera como he dicho ya no estaría escribiendo estas líneas.

El silencio es prudencia, la prudencia es sabiduría y la sabiduría enseña.

Me doy cuenta que poco a poco he desaprendido las malas artes del enjuiciamiento al que piensa diferente. Eso me alegra mucho constatarlo pues la opresión y la manipulación por medio de la moralidad es una de las cárceles en las que yo he vivido y al verme libreado me gusta proponer la libertad. No estoy deseoso de intervenir para corregir a los alumnos sino que indago junto con ellos

de donde salieron sus ideas. En mi vida personal también he advertido paulatinamente el desarrollo de la prudencia y la sabiduría que implica.

Los dogmas no existen y eso lo digo dogmáticamente.

Lo que refiero con esto es que la idea de las verdades absolutas es el inicio de la privación de la libertad propia y la de otros. La objetividad es un invento subjetivo debido a nuestra inseguridad ante la ambivalencia humana en la que nos incluimos. El no dogmatizar me ha hecho un profesor más flexible y relajado. Por otro lado, tampoco hay dogmas en lo educativo, incluidos los aportes de Carl Rogers. Todo puede aplicarse pero no siempre y tampoco con todos. La multiplicidad de contextos y el tiempo son los que rompen los dogmas acontextuales y atemporales. Por supuesto, esto es una conclusión personal sin afán de convertirse en dogma. Sé que a veces los dogmas son mejor pareja que la que duerme al lado así que respetaré si alguien no gusta del divorcio ideológico. Por mi lado gusto más de las personas.

Mucho más que treinta cuerpos sentados

Estas páginas me permiten entender que las personas –ya no solo alumnos- que por espacio de medio año comparten cuatro horas semanales conmigo son y tienen en sí un potencial enorme. En un espacio de pocos metros cuadrados nos juntamos seres con esperanzas, con miedos, con frustraciones, con ideales, con preocupaciones, con pobreza, con defectos, con intereses, con pasiones, con experiencias, con vida. No son solo treinta cuerpos sentados y si en algún momento la monotonía y el ritualismo me hace verlo así entonces están estas palabras para recordarlo: son espíritus impetuosos listos para encenderse, para hablarse a sí mismos para apasionarse, para razonar. La riqueza de las personas es mucho más importante que cualquier tema, pero es gracias a los temas y a la estructura que podemos enriquecernos de eso tan importante que somos.

Amorevolezza

Estar con los jóvenes, con los adultos y con los niños, vaya, estar con cualquier persona que quiera aprender implica una relación sobre la cual se facilitan u obstaculizan muchos de los aprendizajes posibles. No se trata entonces de intentar ganarse a la gente con posturas y palabras falsas, sino con un presentarse con autenticidad, con nobleza y con amorevolezza. Ese es un término que utilizó el educador Juan Bosco en el siglo XIX para referirse al sentimiento de aprecio y estima surgida de una profunda visión de reciprocidad que el educador puede tener hacia las personas que aprenden con él. No es amor, puesto que ese es un asunto que requiere de mayor tiempo y profundidad en relación y me parece absurdo hablar de ello en referencia a los alumnos, pero si es el equivalente a una *filia* como la entendían los griegos. Para mí eso es fundamental y me parece que en buena medida eso me facilita mucho el facilitar los aprendizajes. Es un poquito más allá de la sola aceptación incondicional.

Debo atenderme a mí mismo.

Son ya diez años de docencia. Una de mis conclusiones es, curiosamente, que debo atender también mis propias necesidades. Esto no implica que deba dejar de dar clases –aunque, me parece que un maestro lo sigue siendo aun sin ellas- sino que las clases no me hagan dejarme a un lado. Hay una voz clamando por un poco de atención dentro de mí y si no le atiendo se asfixiará. Si bien es cierto que me cuesta entender mi labor docente como un trabajo; también es cierto que no es toda mi vida entera. Darme espacios, descansar, retroalimentarme (esta tesis es el inicio de ello) es algo necesario. El rescate a mi propia persona es también un enfoque centrado en la persona ¿no es así?.

10. MI PROPIO CAMINAR EN EL PROCESO

Había pasado algún tiempo desde que termine la maestría. Algunos aspectos administrativos no me permitieron hacer mi tesis y titularme. Hice otra maestría y la termine y ésta aún seguía pendiente. No más.

En Octubre del 2005 nacieron en forma inesperada –a los siete meses- dos gemelitas que llenaron de un sentido diferente mi vida. Ahora el maestro tenía alumnas de cabecera, mis hijas. Alguien me comentó: “Ahora por tu hijas no te titularás” y yo respondí tras dos segundos: “Ahora por mis hijas me titularé”. Ese fue el inicio de este proceso.

Fue hasta Enero del 2006 que pudieron estar en casa con nosotros, después de recuperarse por más de dos meses en el hospital y aprendí a sufrir y a tolerar el dolor como parte de la vida. Maduré o al menos eso creo. A partir de entonces recuperé el material que había elaborado en sucio –muy sucio- sobre mi intervención en mi práctica docente y me puse el objetivo de completar mi proceso y mi trabajo que ahora presento.

No fue fácil pues todas estas líneas fueron hechas con llantos sencillos o dobles –según la suerte- como un fondo armonioso. Tecleando con una mano y deteniendo con la otra el biberón; pensando con la mitad de mis neuronas y con las otras atendiendo las peticiones de mi esposa y mis niñas. Lo único que espero es que no se transmita en mis letras el peculiar olor de los bebés. Afrontar la realidad y buscarme mis espacios, por lo general robándole tiempo al sueño y observando varios amaneceres –cosa que no hacía desde años- fue la cotidianidad en mi

proceso de elaboración del presente documento. De hecho ahora llora una de ellas para enviarle un afectuoso saludo al lector, quién quiera que sea...

Personalmente, le considero a este trabajo algo así como un "antes y después" en mi vida docente, algo que hará que mi concepción sobre la educación nunca sea igual. Me he motivado a escribir más sobre esto posteriormente de forma dedicada y me interesa hablar más aún de este tema en próximas personales publicaciones.

Para no redundar creo que esto ha sido como un parto académico y reflexivo personal. Me ha causado cierto dolor evidenciarme mis propios límites pero al mismo tiempo el dolor dio paso a la felicidad y autoaceptación. Mi nuevo hijo intelectual lo considero como un sinónimo de la "autoconciencia" la cual creo me acompañará por un buen tiempo hasta que la renueve.

Una experiencia más –con la que concluiré todo esto- me hizo asimilar que *las semillas caen sin que me de cuenta de ello*. Me explico: en los grupos en los que laboraba en el ITESO durante el segundo semestre del 2005 que coincidió con el mes que nacieron mis niñas sucedió algo que no creo olvidar nunca. Ellos se enteraron de que estaban mis hijas muy graves y que por tanto no asistiría a clases por al menos tres semanas; lejos de celebrar por la ausencia del maestro se conectaron profundamente con mi situación y buscaron alternativas para ayudarme. Organizaron una rifa, juntaron dinero para comprar el premio, hicieron los boletos de la rifa, los vendieron y todo ello en las últimas semanas de un semestre que es el tiempo en el que se les acumula el trabajo. Cuando regresé a clases en la penúltima sesión me pidieron un número de cuenta bancaria para depositarme el dinero que habían generado para mí y no me quedo más que aceptar –no pensé lo contrario tampoco-, me aseguraron que cuando vendían boletos a exalumnos míos enseguida ellos los compraban y hacían un comentario agradable hacía mi persona. Todo fue desinteresada y espontáneamente y mis coordinadores aseguraron que eso no lo habían visto antes naciendo de ellos. Esto

me levantó anímicamente del estado casi deprimido en el que estaba. Días después mis hijas estaban en casa. Ellas y aquel gesto me inspiraron a documentar un poquito mi perspectiva y labor pedagógica.

He platicado esto con el único interés de compartir algo que me significo mucho como profesor. ¿Qué vieron en mí? ¿qué transmití para que se conectaran con mi situación y se organizaran tan ardua y genuinamente? Ojalá la respuesta esté implícita en este documento. Pero en dos palabras sería quizás que vieron algo que yo debo seguir buscando: mi YO.

11. APORTES

Hay mucho escrito sobre pedagogía. Pero hay cosas que cada uno debe escribir por sí mismo. Hay conceptos que ayudan a entender la práctica educativa pero hay otras cosas menos conceptuales que solo se obtienen en el contacto con las propias vivencias.

En base a lo anterior y tomando en cuenta que todo esto fue como un lanzarme en un clavado al interior de mí mismo creo que el principal beneficiado soy yo.

Sin embargo, mi trabajo puede tener aportes para aquellos que estén dudosos sobre hacer o no una recuperación de su práctica docente. Yo puedo afirmar que es un proceso muy enriquecedor y si alguien se motiva con estos comentarios me puedo dar por bien servido. También debo decir que no ha sido una tarea fácil pues cada página escrita requirió de un buen tiempo de revisión y de confrontaciones y descubrimientos personales. Es extenuante pero al final y durante el proceso es muy fructífero.

Mi trabajo también puede aportar un poco de luz para aquellos que aun sin ser profesores – o aun siéndolo- están a cargo de otros profesores o de instituciones educativas. Si todas estas líneas les hacen ver una posibilidad de mejora en su organización o estructura educativa me alegraría mucho.

Creo que también a los que no estén muy relacionados con lo educativo les puede orientar también un poco hacia el conocimiento de los aspectos teóricos más fundamentales de la psicología humanista existencial y, en concreto, del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers.

Finalmente, puede aportar un poco –o un mucho para ser positivos- de motivación hacia el autoconocimiento del lector sin importar la forma que utilice para ello.

Y bueno, espero que mis hijas en algún momento puedan tener esto en sus manos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARTILES, M. F., & Martín , O. R. (Eds.). (1995). *Psicología humanista: Aportes y orientaciones*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- AUGER Lucien, (1994) *Ayudarse a sí mismo: Una psicoterapia mediante la razón*, Santander, España, Sal Terrae.
- BAZDRESCH Miguel (1999) *La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa*, Guadalajara, México. En MEJIA Arauz Rebeca, SANDOVAL Sergio Antonio, (1999) *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*, ITESO, Guadalajara, México.
- BOSCO T., (1992) *Nueva Biografía de Don Bosco*, edebé.
- BRAZIER D. (Ed.). (1993/1997). *Más allá de Carl Rogers*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- BOVVEN, James y Peter R. Hobson. (1979). *Teoría de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: LINWSA.
- BUGENTAL, (1964) *Basic postulates and orientation of Humanistic Psychology*, En QUITMANN Helmut, (1989) *Psicología Humanística*, Biblioteca de Psicología 158, Herder, Barcelona, España.

- Di CAPRIO, Nicholas S. (1992). *Teoría de la personalidad*. México: Mc. Graw Hill.
- EGAN Gerad, (1975) *El Orientador Experto (Un Modelo para la Ayuda Sistemática y la Relación Interpersonal)*, Iberoamericana, EUA.
- FRANKL Víctor, (2001) *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, España: Herder.
- FREIRE Paulo, (1970) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- FROMM Erich, (1995) *Ética y Psicoanálisis*, México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCIA VEGA Luis, (2003) *Breve Historia de la Psicología*, Madrid, España: Siglo XXI.
- GIORDANO Bruno, (1988) *La Relación de Ayuda: De Rogers a Carkhuff*, España, Desclée De Brower.
- GONDRA, J. M. (1975). *La psicoterapia de Carl R. Rogers: Sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- GONZALEZ Martínez Luis, (1999) *La Investigación Cualitativa en la Enseñanza: cuatro artículos*, ITESO, Guadalajara, México. En MEJIA Arauz Rebeca, SANDOVAL Sergio Antonio, (1999) *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*, ITESO, Guadalajara, México.

- HEIDEGGER M., (2003) *El ser y el tiempo*, Madrid, España: Trotta.
- ITESO, (2001) *Orientaciones Fundamentales del ITESO*, Guadalajara, México, ITESO.
- ITESO, (2005) *Orientaciones Fundamentales del ITESO*, Guadalajara, México.
- KIERKEGAARD S., (1960) *Tratado de la desesperación*, Buenos Aires, Argentina: Santiago Rueda.
- LONERGAN Bernard, (1998) *Filosofía de la Educación*, México, Ed. Iberoamericana
- LAFARGA, J., & Gómez del Campo, J. (Eds.). (1978-1992). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 1-4. México, D.F., México: Trillas.
- LAFARGA, J., & Gómez del Campo, J. (Eds.). (1992). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 4. México, D.F., México: Trillas.
- MARINOFF Lou, (2003) *Más platón y menos prozac*, Madrid, España: Ediciones B.
- MEJIA Arauz Rebeca, SANDOVAL Sergio Antonio, (1999) *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa* Ed. ITESO, Guadalajara, México.
- MOREIRA, V. (2001) *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago, Chile: Editorial Universidad de Santiago.

- MORENO, S. (1993). *Guía del aprendizaje participativo: Orientación para estudiantes y maestros*. México, D.F., México: Trillas.
- NIETZSCHE F., (1999) *Más allá del bien y del mal*, México: Edivisión.
- NIETZSCHE F., (2000) *El anticristo*, México: Edivisión.
- ORTEGA Y GASSET J., (1996) *Qué es Filosofía*, México: Porrúa.
- QUITMANN Helmut, (1989) *Psicología Humanística*, Biblioteca de Psicología 158, Herder, Barcelona, España.
- REEDEN, Jhon D. y Francis A. Ryan, (1961) *Filosofía católica de la educación*, Madrid, España: Morata.
- ROGERS, Carl, (1980) *El poder de la persona*, México: El Manual Moderno.
- ROGERS, Carl, (1961) *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ROGERS, Carl, (1967) *Psicoterapia y relaciones humanas*, Madrid, España: Alfaguara.
- ROGERS, Carl, (1977) *Psicoterapia centrada en el cliente*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ROGERS Carl, (1980) *El Camino del Ser*, Hughton Mifflin, EUA.

- ROGERS Carl, (1970) *Grupos de Encuentro*, Amorrurtu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- ROGERS Carl, (1996) *Libertad y Creatividad en la Educación*, Paidós, Barcelona, España. 3ra Edición.
- ROGERS Carl, (1980) *Persona a Persona: El Problema del Ser Humano, Una Nueva Tendencia en Psicología*, Amorrurtu, Buenos Aires, Argentina.
- ROUSSEAU J., (2004) *Emilio y Sofía o los solitarios*, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- SARTRE JEAN P., (1999) *El existencialismo es un humanismo*, México: Quinto sol.
- SARTRE JEAN P., (1997) *La náusea*, México: Época.

ANEXOS

ANEXO 1:

Sobre el programa y los contenidos de la materia que he impartido mayormente en el ITESO.

A partir de mi ingreso a esta Universidad en Enero del 2000 ha habido algunos cambios claros en la manera de intervenir y preparar mi curso de "Ejercicio Etico Profesional". En un principio no se contaba con un programa establecido y los objetivos del curso variaban de acuerdo a la situación y momento. Asi que entre mis objetivos con esta materia en los últimos semestres han sido:

- La consolidación de un programa de contenidos.
- La interrelación de los temas y la secuencia entre ellos con un equilibrio adecuado entre lo teórico y lo práctico.
- La vinculación de la materia con la vida personal de los alumnos.
- La interdependencia de la materia con las otras materias que los alumnos cursan.
- La conexión del curso con las practicas profesionales de los alumnos y su posterior labor como psicólogos.
- La elaboración de una antología de lecturas que desde el inicio del semestre se entregará a los alumnos.

La cuestión no ha sido sencilla pues una materia de "Etica" propuesta a psicólogos puede tender demasiado a una cuestión de relatividad superficial para ellos debido a que son cuestiones abstractas en las que entran en juego ideologías, jerarquías, posturas, creencias y personalidades diferentes. Me he dado cuenta por

lo tanto de que el verdadero sentido de este curso, más allá de plantear una serie de reglas o normas sobre el “bien actuar” tendría que ser una oportunidad para la revisión precisa de las ideas que generan las posturas morales y, así, partiendo del autoconocimiento y del conocimiento de tal proceso de gestación de las moralidades entonces, definir la propia postura con mayor profundidad. Es decir, no se ha tratado de generar contiendas bajo la defensa de las ideas sobre lo bueno y lo malo, sino más bien preguntarse (y esto es siempre personal) y entender el porqué de estas ideas en cada uno.

En otras palabras, no es un curso que dé respuestas de carácter magisterial, sino que más bien ayuda a replantear las preguntas.

El programa como tal ha vivido varios cambios de adaptación y reestructuración. Algunos temas y sus consecuentes lecturas se han evitado a pesar de haber sido utilizados por algunos semestres, un ejemplo de ello es el tema de “la identidad del psicólogo” a partir de un libro de Catalina Harsh. El contenido no solo era dogmático sino que encasillaba la misión del psicólogo. A partir de debates y revisiones de los alumnos se hacía notar lo caducado de este tema.

Otro de los temas que han tenido modificación es el del “código ético del psicólogo”, el cual en su versión anterior de 1984 publicado por Trillas muestra múltiples deficiencia de redacción y elaboración. Me dí a la tarea de conseguir la nueva versión de este código (curiosamente muy poco disponible) y ahora estamos tomando para el curso la reedición estructurada de tal código.

Se han aligerado también las lecturas sobre la “revisión histórica de las ideas morales” con el fin de dar más espacio al análisis de casos desde la actualidad y realidad de los alumnos. Sin embargo se ha conservado algunas sesiones para la dimensión teórica pues he notado que esto refuerza el posterior análisis de la realidad en la dimensión práctica y profesional.

Naturalmente, el programa también ha sido modificado a partir del concepto de “competencias” y dejando a un lado la sola numeración de temas y subtemas.

ANEXO 2:

Sobre el programa, competencias y objetivos del curso que imparto.

ITESO LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

Curso: EJERCICIO ETICO DE LA PROFESION.

Clave: 02PS089

Total de horas: 64.

Maestro: Héctor T. Sevilla.

Objetivo General:

Que el alumno desarrolle un criterio moral propio por medio de la reflexión teórica y practica de las cuestiones éticas con el fin de concientizar en mayor medida su accionar personal y profesional.

Objetivos particulares:

- Que el alumno distinga los elementos teóricos fundamentales de la ética.
- Que el alumno reconozca las principales doctrinas ético filosóficas.
- Que el alumno profundice en los problemas ético filosóficos del hombre (de sí).
- Que el alumno analice los problemas morales en la actualidad.
- Que el alumno discierna su accionar moral profesional como psicólogo.
- Que el sujeto asuma como propia la responsabilidad moral en su desempeño integral.

TEMATICA

I. DIMENSION TEORICA.

A. Nociones éticas básicas.

Ética

El ámbito de la ética.

Los métodos de la ética

Fundamentar lo moral

Valor ético.

Posturas morales básicas.

Competencia: El alumno podrá diferenciar los conceptos de moral y de ética y será capaz de comprender el proceso de gestación de las normas morales y el sentido de su cuestionamiento.

B. Doctrinas éticas fundamentales.

Ética de Sócrates.

Ética de Platón.

Ética de Aristóteles.

Ética epicurea.

Ética estoica.

Ética cristiana.

Ética de Emanuel Kant.

Ética Marxista.

Ética existencialista.

Ética pragmática y de situación.

Ética y psicología profunda.

Competencia: El alumno será capaz de realizar un análisis crítico de las distintas posturas éticas de la historia y las vinculará con el presente y su propio proceder

moral entendiendo los probables beneficios y perjuicios de cada una de ellas en situaciones específicas.

II. DIMENSION PRACTICA.

A. La ética en cuestiones medulares.

La voluntad humana.

La libertad del hombre.

Competencias: El alumno asumirá una visión estructurada sobre la libertad y se planteará sobre los obstáculos para ejercer la libertad. Igualmente entenderá la diferencia entre un acto voluntario y un acto libre. Cuestionará la morfología de sus propios actos.

B. Etica y psicología.

La ética aplicada al arte de vivir.

El amor a sí mismo e interés propio.

La conciencia como llamado del hombre a sí mismo.

El placer y la felicidad como criterios de valor.

Los poderes morales en el hombre

Competencia: El alumno entenderá que las cuestiones de orden moral son en su origen, sentido e influencia aspectos de orden psico-social. Será capaz de captar los controles morales que se ejercen en la sociedad y a distinguir entre un acto moral y un acto ético, así como el trasfondo psicológico que persigue a ambos. Podrá evaluarse a sí mismo en su visión sobre los aspectos "buenos o malos" de su propia conducta.

III. DIMENSION PROFESIONAL APLICADA.

A. Efectos de las variables en el discernimiento moral.

Aplicación del eneagrama de Riso

Dilemas de cada tipo de personalidad.

Competencia: El alumno será capaz de distinguir los aspectos principales de su personalidad y la manera en que esta influye en sus postura morales. Igualmente reconocerá sus propias tendencias posibles en el accionar profesional como psicólogo y será capaz de confrontarlas.

B. El ejercicio ético profesional del psicólogo.

Dilemas y problemas éticos más frecuentes en México.

Principios psicoéticos básicos.

Sobre la calidad del trabajo del psicólogo. (CEP)

Sobre los resultados del trabajo del psicólogo. (CEP)

Sobre las relaciones que establece el psicólogo.(CEP)

Competencias: El alumno conocerá y entenderá el código ético del psicólogo, así como la relación de este con su accionar profesional. Podrá hacer discernimientos posteriores sobre sus decisiones y metodología como ente profesional.

C. Ética en las distintas terapias y organizaciones.

Terapia familiar.

Terapia Sexual.

Terapia Grupal.

Terapia conductista.

Terapia psicoanalítica.

Ética de la relación institucional (empresas y centros escolares).

Competencia: El alumno será capaz de permear su discernimiento a partir de la tipología de terapia o de la corriente específica en que se ubique.

D. Problemas éticos aplicados en la practica profesional del psicólogo.

Autoevaluación de actitudes y creencias acerca de problemas éticos.

El orientador como persona y como profesionalista.

Ética del transcurso de la relación terapéutica.

Los valores y las relaciones de ayuda.

Los derechos del cliente y la confidencialidad.

Las relaciones duales y atracción sexual en la orientación.

Competencia: El alumno tendrá el conocimiento y la práctica necesaria para ejercer un análisis ante los distintos casos problemáticos que genera la cotidianidad de la práctica profesional del psicólogo. Podrá revisar sus propios casos a partir de una idea básica de límites y responsabilidades de su quehacer profesional Y personal.

ANEXO 3:

Sobre la estructura, actividades de aprendizaje y la evaluación del curso.

Por otro lado, en lo que respecta a la estructuración del curso y el modo de evaluarlo debo mencionar algunos detalles sobre el proceso que se ha tenido en estos años.

Reflexiones por escrito.

Sobre actividades de aprendizaje, he observado que es fundamental que el alumno tenga una lectura previa de un tema determinado antes de la clase para favorecer en ella la discusión o el planteamiento adecuado de preguntas. Surge aquí la cuestión sobre el modo de garantizar tal lectura antes de las sesiones. Aunque anteriormente pedía un reporte de lectura con algún resumen de la misma observé que estos trabajos se vuelven tediosos para el alumno y se pierde la creatividad puesto que en ocasiones se copiaban párrafos enteros de la lectura para hacer los reportes o resumen, otras veces los alumnos simplemente “repetían con sus palabras” las ideas del autor o la premisa básica de las lecturas.

Esto, aunque quizás garantizaba el hecho de que leyeran no garantizaba realmente el aprendizaje. Por lo tanto, opté por pedir “*reflexiones*” sobre las lecturas, más allá de una repetición de lo más importante. Con tales reflexiones se ha logrado que el alumno cumpla tres cosas: que lea, que cuestione y que redacte por sí mismo (crear) las ideas que le genera la lectura y no solo la idea que la lectura manifiesta. Esto ha permitido una mayor comprensión de los temas. Pero aun allí no estaba terminado el proceso pues era notorio como en la sesión de clase

surgían nuevas ideas y puntos de discusión, así que decidí pedirles una vinculación de la lectura con sus ideas y las que manifestaban sus compañeros. De tal modo que para entregar esos reportes reflexivos (que corresponden a uno por sesión) se tenía que:

- Leer la lectura o capítulo correspondiente de la antología.
- Generar sus propias ideas al respecto.
- Tener apertura y escuchar las ideas de otros.
- Realizar una síntesis creativa de las tres anteriores (lo cual se entregaba).

Con respecto a la modalidad de **"exámenes o evaluaciones por escrito"** el camino de progreso ha sido parecido.

Bajo la estructura del examen en el salón de clases he observado tres detalles:

- El alumno generalmente estudiaba unos pocos días antes.
- Al hacer de manera solitaria esa actividad se perdía del enriquecimiento de discutir sus posturas con otro compañero o de cuestionarse a sí mismo lo que afirmaba.
- El tiempo y el espacio al ser limitados, limitaban la creatividad y la reflexión del alumno. Escribía lo que "debía escribir" y no lo que verdaderamente pensaba.

Así que, he ido cambiando este aspecto de los exámenes y me dí cuenta de que mucho tiene que ver el planteamiento de las preguntas en un examen. Creo que en cuestiones de orden filosófico o psicológico habría que generar exámenes que generen reflexiones y no solo una respuesta cerrada. Deben estar ambos parámetros y que rompan la estructura cotidiana del salón de clases. Así que los exámenes aplicados de tres semestres a la fecha, han sido de resolución en pareja y con una semana para su contestación. Se llevan los exámenes a casa y puede revisar todos los documentos requeridos para así generar su respuesta.

Creo que este esquema responde más a la vida real en que ellos tendrán que documentarse o investigar para conocer cualquier cosa que requieran en su labor profesional.

Finalmente, vale la pena comentar sobre el apartado de **autoevaluación**, está es una actividad en la que cada alumno se asigna una calificación de acuerdo a lo que él o ella misma sienten que han aprovechado el curso. Esto, ha servido para que ellos mismo hagan un repaso de su actitud hacia la clase y de sus nuevas aptitudes. Aunque podría pensarse que los alumnos aprovechen este aspecto para favorecerse en el puntaje, la gran mayoría de las veces se ha generado una evaluación equilibrada y honesta.

A continuación se presenta la “estructura y modo de evaluar el curso” tal como se presentó en el semestre que fue objeto de mi recuperación docente.

Estructura del curso

Metodología:

Las clases se desarrollarán por medio de exposiciones magisteriales, exposiciones por grupos, discusiones en grupo con mesas redondas, dinámicas vivenciales, practicas aplicadas y momentos para compartir reflexiones. Dependiendo de la dimensión (o etapa del curso) en que nos encontremos.

Evaluación:

Para tener derecho a la evaluación se requiere de una asistencia mínima de 26 sesiones, es decir, no perderse más de 6 sesiones.

Se tendrán los siguientes puntos de evaluación:

+Reportes de reflexión personal (4). 40pts.

Referencia: Consiste en la elaboración de un conjunto de comentarios reflexivos (uno por sesión) en el cual se plasma por escrito la vivencia que se ha tenido con respecto al tema, o la aplicación que tal tema pueda tener actualmente. Se trata de una reflexión no solo teórica sino también vivencial que incluya la postura personal y la percepción sobre la cuestión tratada.

Las sesiones 8, 15, 22 y 29 se entrega el reporte con el conjunto de 7 reflexiones correspondientes. Cada reporte tiene valor de 10 puntos y se entregarán 4 reportes en el semestre. El conjunto de reportes tiene el valor del **40%** de la calificación final. Se evaluará el nivel de comprensión del tema por el alumno partiendo de su reflexión.

+Exámenes de asimilación personal (1) 15pts.

Referencia: Tendremos un par de exámenes teóricos en el semestre. Concretamente al terminar el subtema 1.3, y al terminar el área de la practica. Cada examen tendrá el valor de 10 puntos sobre la calificación final, teniendo entonces que el par acumulará un total de **20**. (La persona que al momento del examen no tenga UNA sola falta ni minuto de retardo tendrá derecho a no realizar este apartado).

+Análisis de: El código ético del psicólogo. (1) 10pts.

Referencia: A partir de la tercera etapa de este curso (la profesional aplicada) comenzaremos la lectura de este capítulo que se encuentra en nuestra antología. El alumno entregará su trabajo siguiendo los parámetros que se indicarán oportunamente.

+Participación en dinámicas y trabajos en equipo (10) 20pts

Referencia: Una parte importante del curso es el diálogo intergrupalo. Los múltiples trabajos en equipo y la entrega por escrito especialmente de 10 trabajos durante

clase, constituyen los 20 puntos de este apartado. Las dinámicas y trabajos de clase (son eso: “de clase”) y no pueden entregarse posteriormente.

+Propuestas reflexivas (presentaciones) (2) 10%

Referencia: En el semestre cada alumno (perteneciendo a un equipo) tendrá la oportunidad en dos ocasiones de presentar algún tema asignado previamente. Cada presentación tiene el valor de 5 puntos sobre calificación y en ambas ocasiones será por equipos aunque con evaluación individual. (Las presentaciones deben seguir tres pasos: a) ideas principales b) Aplicación a la realidad c) Pros y contras del tema tratado.)

+Asistencia y actitud hacia la clase (1) 5%

Referencia: Este apartado corresponde a lo que el maestro ha visto en el alumno en cuestión actitudinal. Es también una autoevaluación puesto que será realizada en la última sesión a manera de dialogo. Consiste en el realización de una reflexión final siguiendo los lineamientos de los que se hablará en su momento. Corresponderá al alumno y al maestro la asignación de su puntaje en este apartado, considerando su propio aprovechamiento y asimilación.

ANEXO 4:

Sobre el esquema para el trabajo sobre el CEP (código ético del psicólogo) que entrego a los alumnos.

A continuación se presentan los parámetros principales para el análisis del código ético del psicólogo. El objetivo principal es favorecer tu reflexión y posturas sobre los artículos que se presentan. La lectura se encuentra en las paginas 171 a 191 de la antología.

A. Sobre la calidad del trabajo del psicólogo (art. 1-49).

1. ¿Alguno de los artículos te parece que sea ambigüo o que deje en incertidumbre al psicólogo? (escribe solo el número de artículo).
2. Particularmente, ¿estas en desacuerdo con algún o algunos artículos?
3. Explica el motivo de tu desacuerdo en CUATRO de los mencionados.
4. ¿Cuáles son los CINCO artículos que desde tu punto de vista tienen más implicaciones éticas (aquellos cuyo incumplimiento represente para ti una mayor falta)?
5. Es probable que hayas notado en tu experiencia hasta hoy el incumplimiento de alguno o varios de los artículos mencionados en el código. Explica en forma sencilla y breve los principales tres casos que representen lo anterior.
6. Expresa libremente tu impresión general sobre este apartado del código ético.

B. Sobre los resultados del trabajo del psicólogo. (art. 50-69).

1. Particularmente, ¿estas en desacuerdo con algún o algunos artículos?
2. Explica el motivo de tu desacuerdo en DOS de los mencionados.

3. ¿Cuáles son los TRES artículos que desde tu punto de vista tienen más implicaciones éticas (aquellos cuyo incumplimiento represente para ti una mayor falta)?
4. Es probable que hayas notado en tu experiencia hasta hoy el incumplimiento de alguno o varios de los artículos mencionados en el código. Explica en forma sencilla y breve los principales dos casos que representen lo anterior.
5. Expresa libremente tu impresión general sobre este apartado del código ético.

C. Sobre las relaciones del psicólogo (art.70-149)

1. ¿Alguno de los artículos te parece que sea ambiguo o que deje en incertidumbre al psicólogo? (escribe solo el número de artículo).
2. Particularmente, ¿estas en desacuerdo con algún o algunos artículos?
3. Explica el motivo de tu desacuerdo en SEIS de los mencionados.
4. ¿Cuáles son los OCHO artículos que desde tu punto de vista tienen más implicaciones éticas (aquellos cuyo incumplimiento represente para ti una mayor falta)?
5. Es probable que hayas notado en tu experiencia hasta hoy el incumplimiento de alguno o varios de los artículos mencionados en el código. Explica en forma sencilla y breve los principales cinco casos que representen lo anterior.
6. Es probable que a partir de tu modo de ser o personalidad algunos de los artículos mencionados te exigirán un mayor esfuerzo para ser respetados aún estando de acuerdo (en teoría) con ellos. Menciona y explica tres ejemplos –por persona- representantes de lo anterior.
7. Expresa libremente tu impresión general sobre este apartado.

Atte. Héctor Sevilla

