

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 34 - 1986 (1)

PSICOLOGÍA HUMANISTA Y EDUCACIÓN

JAUME SEBASTIÁN CAPÓ
U.N.E.D.

Jaume Sebastián Capó
U.N.E.D.
Calle Piedad, 5
07012 Palma de Mallorca

Consideraciones introductorias

Afirmar que el interés por el desarrollo individual constituye una premisa básica del humanismo no sorprenderá a casi nadie. Sostener que este desarrollo individual integra el núcleo aspiracional de la Psicología Humanista, tampoco se presta a excesiva disconformidad. Si a ello añadimos que la educación —en su más amplio sentido— es la vía principal hacia la consecución de dicho fin, parece que deberíamos disponer de un planteamiento inicial bastante firme y coherente, para después emprender la ambigua tarea de clarificar conceptos, examinar posturas y desarrollar posteriormente una exposición lo más significativa posible.

Sin embargo, el mismo intento de clarificar un término tan polisémico —o camaleónico según Bayés (1980, p. 66), o con caracteres de “cajón de sastre” para A. Caparrós (en Villegas, 1984a, p. 65)— como el de *Psicología Humanista*, nos sitúa ante un variado e interesante abanico de prácticas no siempre conexionadas y que, tal vez por eso mismo, tampoco puede defender con rigor, hoy por hoy, unas bases filosóficas comunes.

A pesar de ello, un autor de indiscutible peso dentro de la orientación humanista, como es Carl Rogers, no duda en afirmar que “los diferentes puntos de vista en la psicología humanista tienden a enriquecer el campo en vez de limitarlo” (Sebastián, 1982, p. 284). Más aún, concluye que “de esta diversidad de pensamientos surgirá una aprehensión más verdadera de la condición, naturaleza y conducta humanas” (p. 284).

También en ciertos sectores del celoso mundo académico-psicológico español parece existir, sino optimismo al estilo de Rogers, sí un reconocimiento explícito de los posibles valores de una orientación humanística. Un prestigioso historiador de la psicología, A. Caparrós, manifiesta estar convencido de que “la Psicología Humanista responde a una experiencia vivida, sentida por mucha gente que acude a la psicología para salirse de sus problemas y desarrollar los aspectos creativos y personales de cada sujeto y encontrarse con que los marcos habituales que la psicología le presta no son suficientes o, al menos, no favorecen este desarrollo” (Villegas, 1984a, p. 64-65). Además, A. Caparrós nos recuerda cómo la historia de la ciencia y de la psicología “demuestran que, con frecuencia, lo que se ha tachado de pseudociencia o pseudotecnología se ha convertido, a pesar de la resistencia inicial, en una fuente de conocimientos y de enriquecimiento del cuerpo científico” (p. 64).

Aunque no podamos defender todavía unas bases filosóficas comunes —Villegas (1984a, 1984c) está realizando un meritorio esfuerzo desde una óptica existencialista— ¿podemos referirnos como mínimo a unos rasgos

característicos, que permitan hablar de una Psicología Humanista, y que la distinguan de otras orientaciones o escuelas? Gimeno (1983) sostiene la existencia de las siguientes coincidencias en el seno de la misma: carácter positivo de todas las emociones auténticas, independientemente de su valoración social; concepción optimista del ser humano; confrontación terapéutica en el presente (prioridad del "cómo" sobre el "porqué"); no devaluación de lo infantil; concepto de inconsciente; implicación total del terapeuta como persona en la terapia; toma de conciencia como paso previo y necesario para la asimilación e integración del conflicto en forma creativa y productiva.

Educación humanística como desarrollo de las potencialidades

Salvando los anhelos de unificación teórica entre distintas escuelas, a continuación me propondré ampliar y comentar la aseveración antes mentada: educación, en Psicología Humanista, consistiría en facilitar en el individuo el desarrollo de sus propias potencialidades o, parafraseando a Carl Rogers, crear un ambiente propicio para que el educando "pueda ser lo que es".

Educación humanista sería entonces sinónimo de *fomentar lo que ya existe* en lo más íntimo de la persona (Sebastián, 1985a), o con palabras de Villegas (1984b) cabría referirse a un "humanismo esencialista que reduce el hombre a su naturaleza" (p. 75). No se trataría, por citar un solo ejemplo, de la simple comunicación de conocimientos, aunque estos se adquiriesen en la dialéctica con-sintiente elaborada por Dewey. Educación no significaría comunicación en el sentido deweyano de participar algo en común. De un compartir que no implica la acción mecánica o externa de realizar una tarea en común. Para Dewey se trata de percibir el mismo grado de conmoción interna emocional que el otro (con-sentir), y esta situación sería la única que explicase cómo un elemento cultural puede pasar de una persona a otra —en síntesis, cómo se puede "educar"—. Para el educador humanista, por el contrario, la tarea principal consiste en ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí misma; no reforzarla o formarla de un modo predeterminado que alguien ha decidido de antemano, a priori (Maslow, 1968). Se trata de tener siempre presente el ser esencial invisible albergado en el ser existencial perceptible.

Dicho con otras palabras, si profundizásemos al máximo en el interior de la persona encontraríamos lo social. La educación humanista pretende ser eminentemente subjetiva para así desembocar en lo puramente objetivo. Rogers y Maslow —pioneros de la que ha venido en llamarse "tercera fuerza"— coinciden en esta idea seminal. Para Rogers, cuanto más ahondamos en el interior de nosotros mismos como algo particular y único, buscando nuestra identidad individual, más encontramos a toda la especie humana. Para Maslow, el hacerse, el aprender a ser completamente humano, implica una fusión de lo subjetivo con lo objetivo. Vamos aprendiendo —experimentando subjetivamente— nuestra forma particular de ser, nuestras potencialidades, nuestro estilo, nuestros gustos, nuestros valores, la dirección en que se orien-

ta nuestro cuerpo, donde nos llevan nuestros instintos biológicos. Resumiendo, al propio tiempo que nos descubrimos "diferentes" de los demás aprendemos lo que significa ser un "animal humano", un ser "semejante", precisamente, a todos los demás. Desde una perspectiva "transpersonal", Ken Wilber (1982) también apuesta por el esencialismo cuando sostiene que "las estructuras profundas nos son dadas, mientras que las estructuras superficiales son condicionadas" (p. 87).

El educador humanista ayuda a su alumno a reivindicar el papel de ser autor y creador de su propia vida (Bertrán Quera, 1982). Facilita a sus educandos un ambiente libre y creativo donde pueda florecer y surgir el "yo real" de cada individuo. Se supone, claro está, que dicho educador ya ha pasado por su propia liberación, yoica, interior.

Desde una perspectiva humanista guesáltica, Andaluz (1983) advierte cómo aprender es sinónimo de descubrir. Se aprende (comprende) de la experiencia, siendo este aprendizaje un proceso activo, afectivo, emocional, en el que participa el organismo como totalidad. Afirma esta autora que el aprendizaje debería ser alegre y creativo, y que llevase el placer de descubrir que algo es posible. Este tipo de "aprendizaje vivencial, experiencial, significativo, es el que va con la naturaleza, con el crecimiento y la actualización de sí mismo en el camino de la evolución humana" (p. 65). Desde la misma orientación, y con otras palabras, A. Rams afirma que la terapia guesáltica posibilita que un individuo "pueda conectar con esa fuerza interior y pueda desarrollarse como persona" (en Villegas, 1984a, p. 68).

La educación humanista considera a las personas como fines en sí mismas, y no como simples instrumentos para conseguir otros objetivos.

El profesor humanista, en suma, adopta una especie de mayéutica socrática para colaborar así en el parto de seres más espontáneos, auténticos y reales.

Después de este contacto introductorio a las bases supuestamente sustentadoras de una filosofía humanista de la educación, pasaremos a examinar lo que *no* es dicha orientación.

Educación no humanista

Antes de iniciar este apartado, deseo dejar bien sentado que "educación no humanista" en ningún caso debe tomarse como una insinuación en el sentido de que las demás educaciones sean inhumanas. Simplemente, que por sus características, enfoque, práctica y filosofía subyacente, no se las puede encuadrar en el amplio marco de la corriente que nos ocupa.

Sin embargo —y hecha la pertinente aclaración—, un análisis de muchas de las orientaciones (o des-orientaciones) de la docencia tradicional, deja al descubierto un panorama más bien deplorable. Críticas como la de Andaluz (1983) de que "la escuela tradicional marca una pauta de valoración, conocimiento y aceptación de sí mismo muy patológica; no contribuye a la salud sino a la enfermedad psicosomática" (p. 66), son más que elocuentes. Owada (1981) advierte que la honorable educación supervisada, de tan profundo

arraigo en nuestra civilización —desde Confucio y Sócrates hasta hoy— es una clara reliquia del pasado y constituye además una grave amenaza para nuestra capacidad de “radiación adaptativa” que nos permita sobrevivir en el futuro. Dicho de otro modo, este autor defiende unas relaciones educativas recíprocas y genuinas entre profesores y alumnos.

Tampoco la teoría psicoanalítica nos permite albergar excesivos optimismos, al enseñar que existen dos modelos básicos explicativos de la actividad humana: el amor y la lucha (Freud, 1940). Uno de los atributos definitorios de la lucha es que *A* debe resultar herido para que *B* esté satisfecho. Uno de los atributos que definen al amor sostiene que, cuanto mayor sea el placer de *A*, mayor será también el de *B*. La educación humanista es optimista en cuanto intenta operar sobre los fundamentos del segundo modelo. Para Freud, sin embargo, mucho habremos logrado si podemos convertir el padecimiento neurótico (o la ignorancia caótica) en infortunio común (o educación rígida y controlada).

Los riesgos de excesivo control, e incluso de manipulación, se extienden a otros enfoques. Claude Steiner anota que “los abusos siguen, aunque son más sutiles, y estos abusos que veo en el Análisis Transaccional son abusos de poder que tiene el terapeuta, el poder de controlar y manipular, aunque sea con buena intención, a los clientes” (en Casado, 1983, p. 94).

Existen casos en los que se enarbola el estandarte de otro enfoque y se pretende ajustar a éste ciertos aspectos “aceptables” de las tesis humanistas. Por citar un ejemplo, cuando un psicólogo de orientación neoconductista (o neo-neo, si viene al caso), mantiene que “sólo el trabajo duro de investigación y la aplicación de sus resultados a la modificación humanista (;) del comportamiento con resultados superiores a los que actualmente ofrecen las psicologías científicas “a secas”, hará posible... la integración de los diversos modelos y teorías con patente “psicología humanista” en un todo organizado —estructurado, jerarquizado y claro...” (Román, 1982, pp. 144-145). Tampoco percibo excesiva coherencia en teorías como la de Zinker (1979) cuando sostiene que “la terapia guesáltica constituye una versión integrada de la fenomenología y el conductismo” (cit. por Rams, 1983, p. 54). Sigue diciendo Zinker que su orientación se parece a la fenomenológica en que respeta la experiencia interna del individuo; sin embargo, modifica al propio tiempo el comportamiento concreto del cliente de forma gradual, teniendo muy en cuenta la regulación cronológica. Concluye Zinker que, en consecuencia, “una característica excepcional de la terapia guesáltica reside en que pone el acento en la modificación del carácter de la persona durante la situación terapéutica misma” (p. 54).

Dudo que el profesional de la “tercera fuerza” pretenda modificar humanísticamente el comportamiento de nadie, como meta principal. No lo intentará, porque precisamente en este punto es donde entiendo que se marcan las diferencias —enormes y cualitativamente distintas— entre un empeño educativo o terapéutico “modificador” y otro “fomentador”.

Para los estudiantes, la educación que fomenta una atmósfera de creciente auto-conocimiento significa poner fin a la falsa dicotomía entre las tareas intelectuales y otros aspectos de la vida. Los alumnos no solo

acuden a la universidad con sus mentes; acuden con sus intereses, sus esperanzas, sus temores, es decir, con sus personas enteras. "En nuestras aulas, sin embargo, con demasiada frecuencia sólo manejamos teorías, ideas y conceptos a un nivel verbal abstracto, que se aparta de nuestros sentimientos, de nuestros egos y de la realidad. El deseo continuado de aprender no se nutre de la transmisión de información formalmente organizada, que va de las notas del profesor a las notas de los alumnos sin atravesar las mentes de ambos, sino de una serie de transacciones entre el profesor y el estudiante" (Glass y Glass, 1968, p. 441).

Por otra parte, para "permitir que los alumnos puedan tener voz e ideas propias (a veces contrarias a sus profesores) los maestros deben estar seguros de sí mismos y sin la necesidad imperiosa de mantener el rol fijo de "saber todo". Porque un maestro transmite lo que él mismo vive y siente, lo que valora, ama, odia, lo que desprecia, lo que aburre y cansa" (Andaluz, 1983, p. 66).

Pero la implementación de una educación humanística no es tarea fácil. Glass y Glass (1981) apuntan que nuestra cultura "está muy orientada hacia los resultados, y los resultados de la educación humanista no solo son difíciles de evaluar sino que, a menudo, tardan en aparecer. El proceso del aprendizaje auto-dirigido también puede parecer una pérdida de tiempo. Estos elementos crean nerviosismo en nuestra cultura, donde perder tiempo equivale a perder la oportunidad para el logro del producto, lo cual es sinónimo de malgastar el dinero. Esto es un problema para todos los que creemos en la educación auto-dirigida, en la educación como proceso, y en el aprendizaje permanente" (p. 77).

Conceptualización y operativización de los fundamentos de la educación humanística

Retomemos ahora el hilo de la sección introductoria para analizar, con mayor detenimiento, algunas investigaciones o estudios llevados a cabo al objeto de conceptualizar —e incluso operativizar— los fundamentos de una filosofía humanística de la educación.

Diversidad de autores han resumido lo que para ellos constituyen los elementos básicos o valores operativos de una filosofía humanista de la educación: Hillman, 1973; Miller, 1976; Owada, 1981; Simpson, 1976; Weinstein, 1975; Shapiro, 1975, 1983 y 1985. Anterior o simultáneamente a dichos trabajos, otros estudiosos intentaron desarrollar los principios fundamentales de la educación humanista (Alschuler, 1973; Borton, 1970; Brown, 1971; Bühler, 1969; Heath, 1971; Leonard, 1968; Rogers, 1969; Weinstein y Fantini, 1970).

Según Weinstein (1975), las cinco características más importantes de la educación humanística son:

(1) Las necesidades de los individuos, a las que atiende la educación humanística, constituyen las fuentes de datos básicas para la toma de decisiones.

(2) La educación humanística incrementa las opciones del alumno.

(3) Se concede al conocimiento personal al menos tanta prioridad como al conocimiento público.

(4) El desarrollo de cada individuo no se fomenta en detrimento del desarrollo de otro individuo.

(5) Todos los elementos del programa contribuyen a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

Añade Weinstein que la combinación de tres de los mencionados elementos son suficientes para otorgar la etiqueta "humanista" a un programa educativo.

Por su parte, Miller (1976) estructura cuatro modelos en su revisión de la educación humanística:

(1) Modelos de desarrollo (los cuales enfatizan el cambio en el desarrollo de los estudiantes); p.e. el desarrollo egoico de Erikson o el desarrollo moral de Kohlberg.

(2) Modelos de auto-concepto (centrados en la identidad genuina); p.e. clarificación de valores, el *role-playing* para los valores sociales de Shaftels.

(3) Sensitividad y Orientación Grupal (que se polarizan en la apertura y sensibilidad hacia los demás); p.e. el modelo comunicativo de Carkhuff, el Análisis Transaccional y el Entrenamiento de la Sensibilidad.

(4) Expansión de la Consciencia (para el desarrollo del lado intuitivo de la consciencia); p.e. Meditación, Educación Confluente, Psicósíntesis.

En cuanto a los empeños operativizadores, Shapiro (1985) acaba de realizar un interesante análisis factorial sobre quince principios básicos de valoración en educación humanística. Derivó dichos valores operativos de un examen riguroso de las obras de 40 conocidos educadores humanistas. De su análisis estadístico, Shapiro extrajo un factor general y dos subfactores. Con sus propias palabras, "podría existir un orden subyacente —un tipo general y dos específicos de educación humanística" (1985, p. 104). El factor general podría denominarse "Sistema General de Valores Humanísticos" o "Modelo General, Auto-actualización Afectiva" o "Paradigma Humanístico". El primer modelo específico hace referencia a los enfoques grupales de participación, los cuales apoyan primordialmente la expresión creativa individual, y un sentimiento de cálida comunidad. El segundo modelo concreto concierne a enfoques grupales participativos de orientación democrática, los cuales enfatizan la concienciación del contexto externo económico, político y sociológico, y del cambio social. Shapiro concluye de su investigación que la educación humanística "al menos la que profesan muchos de sus más conocidos propulsores, no es meramente pre-paradigmática, sino que opera con un modelo general firme, consistente e histórico (esto es, un paradigma)" (1985, pp. 104-105).

Finalizaremos este apartado examinando cinco ideas de gran relevancia para la implementación de un programa educativo de enfoque humanístico.

1. *Las situaciones competitivas pueden ser contraproducentes para la actividad intelectual, la armonía interpersonal y el desarrollo personal.* Parece que sobre este punto existe un acuerdo general entre los educadores humanistas (Kahn, 1981). En la educación tradicional, sin embargo, pocas

actitudes son tan penetrantes como las que inducen al fomento de la competitividad. Diríase que se trata de un entrenamiento para la batalla, donde se afila el intelecto como si éste fuese una espada que deberá después abrirse paso en un mundo sin escrúpulos. Autores como Kahn (1977) y Mandler (1975) nos recuerdan, a este respecto, que no existen investigaciones que demuestren cómo el temor o la ira no son sino destructivos para la actividad mental compleja.

2. *Debido a que nuestras percepciones son simples ilusiones, no tiene sentido el bregar entre sombras.* Esta idea surge básicamente de los escritos indúes, sobre todo de Watts (1966). Como nos advierten los investigadores de la percepción mediante alucinógenos (Leary, Metzner y Alpert, 1964), desembocamos en el bizantinismo cuando intentamos determinar cuál de entre dos alucinaciones es real. La mayoría del movimiento para el potencial humano llegó a enfatizar el valor de la aceptación, el respeto y la exploración de todas las percepciones asequibles ante un estímulo dado. El seminario organizado por Kahn (1981) demostró que este valor también estaba presente en la discusión intelectual; de hecho, "en cualquier situación donde no debía adoptarse ninguna decisión" (p. 125).

3. *Consideración "convencionalista" de la filosofía de la ciencia.* Mantiene que el laboratorio jamás ha establecido la verdad de una teoría, ya que los defensores de otra teoría opuesta siempre pueden conseguir datos que apoyen la suya propia. Este convencionalismo —que Kahn (1981) atribuye a Poincaré— sostiene que ninguna idea es verdadera o falsa en el sentido antiguo de que así podría demostrarse en el laboratorio. Consecuentemente, y aunque ello no se discute de modo explícito entre los estudiosos y educadores humanistas, se han introducido dos nuevos criterios para enfrentarse a las categorías de verdad o falsedad aplicadas a una teoría o idea: (a) ¿Resulta tecnológicamente útil? Si lo aplicamos, ¿curará el SIDA o reducirá la contaminación radiactiva? y (b) ¿resulta agradable a los sentidos, estéticamente? ¿Te excita? ¿Te satisface? ¿Te hace la vida más deleitable?

4. *La vida y sus componentes vistos como experiencias estéticas unificadas.* (Northrop, 1959; Watts, 1972). Bajo el influjo de los orientalistas, los psicólogos humanistas se vienen ocupando del componente estético en la consciencia humana. Así, ciertos educadores conciben la educación como el proceso de creación de una obra de arte (Kahn, 1981). Semejante concepción recuerda a los implicados —o sea, tanto profesor como alumnos— que deben observar la relación entre las distintas partes de lo que se discute o aprende —algo así como la unificación de los hilos que constituyen el tapiz global—. Además del valor intrínseco de la concepción de la vida como una serie de experiencias estéticas, aplicado a la educación tiene la ventaja de hacer más fácil después el recuerdo, debido al intento previo por hallar conexiones entre todos los elementos de las clases o explicaciones. Esta perspectiva implica también que ninguna contribución debe ser considerada como irrelevante, pues cada una puede constituir un nuevo elemento a integrar en el patrón total. Se fomenta así el respeto hacia las ideas ajenas y, en ocasiones, se descubre que incluso las propias opiniones pueden ser útiles... Finalmente, "la construcción de una estructura hermosa constituye

una de las mayores recompensas de la vida, y cuando es un grupo quien lo experimenta, su cohesión y mutuo aprecio resultan enormemente favorecidos" (Kahn, 1981, p. 126).

5. *Los dilemas y las paradojas no están ahí para ser solucionados; existen para ser experimentados* (Farson, 1978). Los educadores humanistas intentan enriquecer así la posición lineal y solucionadora de problemas propia de la cultura occidental. La respuesta académica más común ante un dilema es la de convertirlo en una discusión, asumiendo que uno de los dos cuernos del dilema es falso. Además de la lucha innecesaria que semejante estrategia comporta, se da otra consecuencia poco feliz: se fuerza el debate hasta convertirlo en una visión simplista del problema, cuando la mayor belleza del mismo provenga tal vez de su misma complejidad. Ello no implica una cómoda relativización de las cuestiones (que conduciría a la anarquía improductiva) sino a explorar lo más exhaustivamente posible ambos aspectos del dilema; si ello resulta en una dialéctica, tal vez lo que se requiere entonces es una solución sintética que acomode las partes supuestamente en conflicto. En este contexto, cabría recordar la síntesis integradora de Einstein, para quién la verdad científica era sinónimo de armonía.

Hasta aquí hemos intentado exponer las grandes palabras de una filosofía-guía (de una declaración —compleja— de principios, si se quiere), de lo que podrían ser los afanes más o menos comunes a una forma de entender la educación: la perspectiva humanista. Pero quiero subrayar el carácter posibilista del "podrían", no dando así por sentado algo que —como antes apunté— dista todavía en mi opinión de constituir una práctica conjuntada y palpable.

Si lo anterior son reflexiones sobre una corriente multifacética, el apartado que sigue intentará reflejar una pedagogía más específica y unificada. Una idea de la educación encuadrada, por supuesto, dentro del espectro humanista. Me refiero concretamente a la Enseñanza Centrada en la Persona de Carl Rogers. Proseguiré mi exposición con un retorno crítico al ámbito más general de la superestructura humanística, y finalizaré con un listado (integrador) de actitudes docentes humanísticas a modo de conclusión.

Enseñanza Centrada en la Persona (Carl R. Rogers)

La Enseñanza Centrada en la Persona es una clara aplicación a la docencia de los principios de la terapia rogeriana. Rogers pasó de la terapia individual a la grupal, de ésta a la social, y de la social a la docencia.

Rogers distingue entre modelos de educación autoritarios y modelos de educación democráticos. Los primeros asumen que la persona que aprende es incapaz de controlarse a sí misma; es decir, el individuo necesita ser guiado por profesores expertos que le mostrarán la ruta a seguir. Esta enseñanza transmite conocimientos al objeto de conseguir técnicas e intelectuales que hagan las veces de continuadores pasivos de una cultura progresivamente sofisticada.

La educación democrática-centrada-en-la-persona consiste, básicamente,

en conferir la responsabilidad de la educación al mismo educando; su objetivo radica en crear las condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y que liberen las capacidades de *auto*-aprendizaje desde una perspectiva globalizante de lo intelectual-emocional. Se pretende ayudar a los estudiantes a que se conviertan en seres con iniciativa, responsabilidad, y autodeterminación; unos estudiantes que sepan solucionar creativamente los problemas y puedan adaptarse con flexibilidad a las nuevas situaciones, propias de una sociedad en continuo cambio. Se tiene la mira puesta en conseguir unas personas que sepan colaborar solidariamente con las demás personas, sin que por ello deban renunciar a su individualidad.

Como cabe esperar, los pilares de la enseñanza centrada en el estudiante son los mismos que sustentan a la teoría rogeriana: el impulso o tendencia de cada persona hacia su propia actualización, hacia el desarrollo de sus enormes potencialidades innatas, las cuales florecen en un ambiente caracterizado por unas actitudes empáticas, congruentes e incondicionalmente amorosas (aprecio positivo). De semejantes bases sustentadoras se desprenden una serie de hipótesis: no se puede enseñar a otra persona directamente —sólo se le puede facilitar el aprendizaje—; sólo el mismo estudiante aprende —únicamente él tiene acceso a su experiencia personal—; en el ambiente de seguridad, que proporciona el profesor centrado en la persona, el estudiante podrá superar el miedo a embarcarse en el proceso de sus propias vivencias (*experiencing*).

El maestro rogeriano (término éste que, por cierto, no agradaría a Rogers) debe necesariamente permanecer abierto a su propia existencia (sentimientos, actitudes, emociones) y debe ser él mismo en su relación con sus estudiantes. Además, aceptará a éstos como son, comprendiendo sus sentimientos más profundos y mostrando hacia ellos una consideración positiva incondicional.

El profesor centrado en la persona facilitará a la clase todo el material pedagógico disponible —aún a sabiendas de que todos los libros, artículos, e incluso poemas, no son sino útiles cuentos de hadas en nuestro universo de libertad, real y pavoroso (Klein, 1984).

El profesor se pondrá a *sí mismo* a disposición de sus alumnos, informándoles de su propia ciencia, conocimientos y experiencia —y dando a entender claramente que los estudiantes pueden, si así lo desean, acceder libremente a todos estos recursos (De la Puente, 1973).

Una visión tan idealizada de la docencia forzosamente debe enfrentarse a innumerables problemas. Veremos pues a continuación algunos de los escollos y dudas con los que se encuentra un profesor de inspiración centrada en la persona.

En primer lugar, que no siempre es percibido de forma semejante por todos sus alumnos; es decir, no todos sus alumnos *le reciben* de forma semejante (Barkham, 1985). Cada alumno está situado en un nivel distinto y único de aprendizaje y el profesor no puede estar presente ante cada uno por igual. Un clima que es facilitador para un estudiante puede no serlo para otro, por lo que el mismo profesor será recibido diferencialmente por sus alumnos, y éstos, consecuentemente, obtendrán distintos grados de provecho.

En segundo lugar, un clima de seguridad no es siempre idóneo para facilitar el aprendizaje. Como apunta Barkham "para mí, como profesor, el mayor desafío y obstáculo del enfoque centrado en la persona consiste en crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos se sientan seguros para explorar, pero no abandonados en su empeño" (1985, p. 59). Se debe pues poner mucho cuidado en tratar de determinar en qué momentos, y hasta qué punto, se debe intervenir, para que los alumnos se sientan con libertad; sabiendo, al propio tiempo, que existe un profesor a su lado para ayudarles en los momentos álgidos de su siempre difícil aprendizaje. Es además necesario que el educador sea consciente del grado en que un ambiente seguro para unos puede resultar agobiante para otros. Ello implica un cuestionamiento constante de su nivel de conocimiento de cada alumno concreto, y de los cambios que se van operando en cada persona en particular.

En tercer lugar, está el sempiterno problema de las calificaciones académicas. El profesor centrado en la persona que trabaja en centros oficiales está inserto, quiéralo o no, en un engranaje de normas y procedimientos. La misma institución le exige que evalúe a los alumnos de forma objetiva, en función de unos requisitos previos de aprendizaje —o sea, en base a si el alumno ha adquirido o no un nivel mínimo suficiente de conocimientos—. Existen unos temarios, unas asignaturas, unos curriculums establecidos que ni el profesor puede soslayar ni el estudiante debe dejar de asimilar (o cuando menos memorizar, como desgraciadamente sucede en la mayoría de los ámbitos docentes). Enfrentado a tan inexorable dilema, al profesor centrado en la persona no le queda otra alternativa que compartirlo con sus alumnos, y estudiar conjuntamente la forma de conjugar unas perspectivas tan diametralmente opuestas.

Del punto anterior se desprende que, si se debe conferir libertad a los alumnos para ahondar en los temas que más les atraen, pero después se les debe evaluar según un temario oficial, el resultado no será otro que el de crear confusión —cuando no frustración—.

Otro aspecto que, en mi opinión, limita enormemente una aplicación franca del enfoque centrado en la persona, consiste en la enseñanza de cursos cuyo contenido es eminentemente técnico. A pesar de las dificultades —he reseñado varias más arriba—, todavía resulta factible en determinados contextos adoptar una perspectiva humanista-rogeriana ante, por ejemplo, la tarea de dirigir un seminario sobre arte medieval o literatura iberoamericana; pero ¿qué sucedería con una asignatura de cálculo de estructuras (arquitectura) o de análisis clínicos (farmacia)? Parece evidente que la asimilación necesaria y suficiente de ciertos contenidos debe respetarse, mientras que otros —por sus características más divergentes— se prestan a una mayor flexibilidad.

Volviendo a las actitudes y conductas del profesor centrado en la persona, éste debe prestar especial atención al *proceso* que se da entre los educandos y sus educadores. Al no cumplir ningún rol evaluador, de asesor experto, debe estar inmerso en el sistema y "ser aceptado como alguien que está intentando auténticamente ayudar y no como amenaza" (Mearns, 1985, p. 52).

En cuanto al tipo de relación que el profesor centrado en la persona

establece con sus colegas de la docencia, esta relación debe reflejar, de entrada, una congruencia personal: por ejemplo, reconocer los propios fallos. El hecho de ver mis fallos y mi disposición a no esconderlos, puede ayudar al resto del profesorado a hablar de sus temores y sentimientos de incapacidad, sin sentirse amenazados. Tales temores y sentimientos de incapacidad pueden ser los determinantes clave de sus decisiones como profesores, y como tales son vitales.

Pero ya hemos visto cómo los obstáculos son considerables cuando se pretende adoptar esta orientación y aplicarla a la docencia con todas sus consecuencias. Como advierte Mearns (1985), "probablemente el mayor impedimento individual del desarrollo del Enfoque Centrado en la Persona ha sido el hecho de que es demasiado fácil entender tales condiciones cognitivamente y demasiado difícil, para la mayoría de nosotros, el integrarlas plenamente en nuestro funcionamiento" (p. 51).

Cabe también apuntar cómo, con demasiada frecuencia, un empeño docente que en un principio asumió las características propias del Enfoque Centrado en la Persona, al cabo del tiempo sufre un deterioro irreversible. Se produce un cambio desde el interés inicial rogeriano a la asunción de otras actitudes prácticamente opuestas: aquellas propias de la institución que lucha por la supervivencia, mediante un control interno autoritario.

Ello no obstante, una reciente revisión de las investigaciones más relevantes sobre los efectos del Enfoque Centrado en la Persona en la educación, y más en concreto de la comprensión empática como actitud fundamental, demuestra cómo se han logrado considerables mejoras en la calidad de las respuestas de los profesores a la problemática de sus alumnos; se han favorecido las expresiones altruistas en niños de corta edad; se ha incrementado la autoaceptación y reducido la agresividad destructiva en adolescentes, y se han conseguido y mantenido índices aceptables de comprensión empática en multitud de universitarios (Sebastián, 1985c).

En cuanto a testimonios más subjetivos, preguntado sobre qué importancia ha tenido el enfoque centrado en la persona en su larga tarea docente, Nathaniel Raskin responde que su relevancia ha sido enorme: "He seguido de modo consistente ciertos procedimientos, y no he adoptado otros que forman parte de las normas que me rodean. No he exigido exámenes, ni organizado los cursos antes de reunirme con los alumnos, o asignado lecturas, etc. *He trabajado* consistentemente en experiencias de aprendizaje con alumnos concretos en cursos específicos, *he compartido* fuentes de aprendizaje (libros, artículos, grabaciones, películas) con ellos, y me he enriquecido con los conocimientos de mis alumnos sobre libros y otros materiales audiovisuales, así como con sus experiencias e ideas. En vez de con respuestas a preguntas de exámenes y trabajos de curso, he sido premiado una y otra vez con las inesperadas expresiones creativas de los estudiantes. Estas han adoptado muchas formas: poemas, ensayos que han integrado la teoría y las experiencias personales, copias ciclostiladas para cada alumno de la clase que recogían las cosas más relevantes dichas durante el curso, y muchas otras, a menudo de modo inesperado, que frecuentemente he experimentado como obsequios muy especiales" (en Sebastián, 1985b, p. 73).

Psicología Humanista aplicada a la Educación. Discusión y Conclusiones

En su terapia guesáltica, Fritz Perls identificó dos formas de escape ante la vida real. Las llamó expectativas catastróficas y expectativas anastróficas (Anderson, 1981). Los "expectantes catastróficos" están paralizados en el presente temiendo que cualquier esfuerzo les traerá consecuencias terribles; se hallan completamente abrumados ante los obstáculos. Por el contrario, los "fantasiosos anastróficos" se convencen a sí mismos de que el propio curso de los acontecimientos barrerá todos los obstáculos como por arte de magia; no sólo se niegan a enfrentarse a ellos, sino que incluso rehuyen la percepción de los mismos. Me pregunto si muchos de los experimentos en educación humanista no sufrirán también de excesivas expectativas anastróficas. Dicho con otras palabras, la primera crítica que haría a una educación humanística sería la de no siempre estudiar en profundidad los condicionamientos socio-económicos que le rodean. Así, bastantes programas han fracasado —en cuanto a sus expectativas— por pecar de excesivo optimismo y por haber mostrado una desconsideración poco inteligente respecto a la estructura organizacional. Ello es cierto no sólo en centros académicos, donde no se ha respetado suficientemente la práctica de los demás profesores, sino también entre la misma élite de educadores humanistas, quienes en ocasiones han actuado de forma negligente al no elaborar previamente sus problemáticas inter- a intra-personales.

Un segundo toque de atención concierne al mismo concepto de desarrollo personal —básico, como hemos visto, en la terminología humanista—. Shapiro (1983) nos recuerda al efecto cómo la educación humanista no debe quedar anclada en el concepto de "crecimiento personal", demasiado angosto y afectivamente sesgado, propio de la década de los sesenta. Se hace preciso entonces ampliar el concepto de desarrollo personal más allá de los estrechos márgenes del *self*. Quizás sería más procedente referirse a un desarrollo de la persona total en el mundo. Es en este sentido que afirmaciones como la de Rosal (en Villegas, 1984a) de que "el responsable principal de mis limitaciones en el crecimiento personal soy yo mismo y no mis padres o la sociedad" (p. 68), aunque válidas en ciertos casos, tal vez infravaloren los aspectos macro-ambientales antes aludidos si se les entiende de modo excesivamente generalizador.

Ello nos conduce a una tercera advertencia —de alcance más global—. La educación humanista debería desarrollar un enfoque diagnóstico para una *implementación* de dicha orientación, el cual implicase un conocimiento más profundo de sus limitaciones, así como de sus potencialidades (Shapiro, 1983).

Aunque podríamos extendernos en la discusión y consideraciones críticas, tal vez sea preferible, a modo de conclusión, intentar el montaje de una especie de *retrato robot*, mediante la enumeración de una serie de actitudes que se suponen propias de un educador humanista. Es decir, a través de una conjunción integradora del material anteriormente expuesto, intentar resumir las características fundamentales (óptimas) para la práctica coherente de una docencia de inspiración humanística. Como toda síntesis, además

de su empeño sumarial pretende incitar la aparición de otras tesis, y de sus correspondientes antítesis—.

Así pues, consciente de que sus bases filosóficas son todavía movedizas —no precisamente para engullírselo, sino más bien para recordarle la necesidad de consolidar progresivamente sus fundamentos en la dialéctica teoría-praxis— entiendo que el educador de orientación humanística debería desplegar una conducta que estuviese impregnada de las siguientes actitudes:

- respeto hacia la persona *total* que va a educar, no concentrándose únicamente en la transmisión de conocimientos, sino también en la comprensión de su problemática global;

- concienciación hacia los propios valores y consideración genuina de los valores ajenos; mis valores no son necesariamente mejores que los de las demás personas;

- implicación personal en el proceso docente; inmersión en la aventura de mutua formación, y rechazo de las posturas “de pedestal”, altivas y cómodamente autoritarias;

- consideración de los factores socio-culturales y “adaptación” creativa y realista a los mismos (no se pueden cambiar de golpe la mentalidad y estructura de la “educación tradicional”, pero sí insuflarles, progresivamente, unas actitudes más humanistas);

- fomento de la creatividad, a través de un aprecio positivo de todas las aportaciones, y el rechazo de cualquier postura juzgadora;

- comportamiento más auténtico ante el alumnado, sin ocultar los propios fallos (técnicos y personales), y aceptando la realimentación ajena como estímulo para el cambio;

- máxima apertura ante las distintas opciones educativas y fomento de los aspectos positivos de las mismas;

- implementación de técnicas grupales (desde el *role-playing* a los grupos de encuentro), para desarrollar y profundizar las relaciones interpersonales, dentro y fuera de las aulas;

- poner a la disposición de los alumnos la más extensa bibliografía posible sobre métodos de crecimiento personal, meditación, técnicas corporales, etc., con consideración de la idoneidad y viabilidad para distintas edades y contextos;

- fomento del espíritu cooperativo, y clarificación exhaustiva de los aspectos negativos inherentes a las situaciones excesivamente competitivas;

- elaboración de los valores estéticos, y concienciación ante la variedad de perspectivas posibles frente a un mismo tema o problema; dejar de lado las mentalidades de “blanco o negro” y animar la contemplación de matices;

- descubrimiento paulatino de la propia responsabilidad ante uno mismo y ante los demás, y promoción de las iniciativas y conductas auto-determinantes;

- fomento de la escucha empática y de la intuición;

- polarización en lo que sucede aquí-y-ahora, sin menosprecio de la relevancia histórica ni de las utopías realizables;

- en definitiva, intentar un desarrollo lo más armónico posible de la

personalidad total; no ya tan sólo de “lo que básicamente somos” (Rogers), sino —más importante todavía— de *lo que podemos ser*.

Con las actitudes precedentes —y otras que sin duda escapan a la presente consideración— tal vez la Psicología Humanista respondería más cabalmente “a la necesidad de que todo conocimiento psicológico asuma los aspectos de la creatividad humana, de la libertad sentida, y de la subjetividad” (A. Caparrós, en Villegas (1984a) p. 65).

Nos hallaríamos ante una educación más humanizada, donde cada persona intentaría ser alumna de otra y profesora a la vez. Liberados de la competitividad destructiva y de las tradicionales luchas individualistas, dichos roles (profesores y alumnos) serían enormemente apreciados y enriquecedores. La relación entre ambos, sumamente delicada, se parecería a un gozoso ballet donde continuamente se otorga a cada artista la oportunidad de revelar insospechadas posibilidades —en uno mismo y en los demás—.

RESUMEN

El artículo pretende ofrecer una visión crítica de la Psicología Humanista aplicada a la educación, haciendo especial énfasis en lo que se refiere a sus pilares teóricos y supuestos subyacentes. Desde el carácter polisémico de su misma denominación, se analiza la estrategia docente basada en el desarrollo de las potencialidades o crecimiento personal —contraponiéndole otras orientaciones de talante claramente opuesto— y se examinan los intentos concernientes a una conceptualización/operativización de sus fundamentos. Como ilustración de una práctica docente humanista más específica y cohesionada, se describen y comentan las directrices de la Enseñanza Centrada en la Persona (Carl Rogers). Se presenta una discusión caracterizada por varias advertencias teórico-metodológicas y la referencia a la falta de una filosofía común. Finalmente, como síntesis integradora de lo anteriormente expuesto, se propone un listado de aquellas actitudes que el autor considera básicas en un educador de inspiración humanista.

SUMMARY

This paper tries to provide a critical overview of Humanistic Psychology as it applies to education, with a special emphasis on its theoretical foundations and underlying assumptions. Beginning with its polysemous denomination, the article analyses Humanistic Psychology's teaching strategies which are based on the development of potentialities or personal growth —setting up different approaches against humanistic education. It also examines various attempts undertaken by diverse researchers to conceptualize its groundwork and make it operative. As an illustration of a more specific and

cohesive humanistic approach to education, it describes and comments the guidelines of Carl Rogers' Person-Centered school. There follows a discussion characterized by several theoretical and methodological warnings and a reference to the lack of a common philosophy. Finally, as a synthesis or dialectic combination of the previous material, the author proposes a listing of the attitudes he considers to be basic in a humanistically oriented educator.

RÉSUMÉ

L'article présente une vision critique de la Psychologie Humaniste appliquée à l'éducation, en accordant une importance particulière à ses bases théoriques et leurs suppositions sous-jacentes. Partant des divers sens compris dans sa dénomination il analyse la stratégie d'enseignement basée sur le développement des potentialités ou croissance personnelle —en la comparant à d'autres orientations de caractère franchement opposé— et passe en revue les essais se référant à une conceptualization/opérativisation de ses fondements.

Comme exemple d'une pratique d'enseignement plus spécifiquement et complètement humaniste, sont citées et comentées les directives de l'Enseignement Basé sur la Personne (Carl Rogers).

On nous livre une discussion qui se caractérise par la diversité des observations théorico-méthodologiques et la référence à un manque de philosophie commune.

Finalmente, en guise de synthèse intégrant tout ce qui a été exposé auparavant, il nous propose une liste des attitudes que l'auteur considère fondamentales pour une éducation d'inspiration humaniste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alschuler, A. (1973). *Developing achievement motivation in adolescents: Education for human growth*. Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology Publications.
- Andaluz, M. G. (1983). Gestalt en la escuela. La enseñanza viva. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 5, 65-70.
- Anderson, W. (1981). Comment. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(2), 141-142.
- Barkham, J. (1985). El profesor centrado en la persona: análisis crítico de algunas cuestiones fundamentales. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 58-63.
- Bayes, R. (1980). *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Bertrán-Quera, M. (1981). La educación en la edad infantil. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 0, 59-65.
- Bertrán-Quera, M. (1982). Educación y Psicología Humanística. Una educación humanística. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 1, 147-159.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch and teach*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G. (1971). *Human teaching for human learning. An introduction to confluent education*. New York: Viking.
- Bühler, C. (1969). Humanistic psychology as an educational program. *American Psychologist*, 24(8), 736-742.

- Casado, L. (1983). Entrevista con Claude Steiner. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 5, 92-95.
- De la Puente, M. (1973). *Carl R. Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*. Madrid: Ed. Razón y Fe.
- Farson, R. (1978). The technology of humanism. *Journal of Humanistic Psychology*, 18(2), 5-35.
- Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis*. En J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition*, vol. XXIII, London: Hogarth (edición orig. 1940).
- Jimeno, A. (1983). El Análisis Transaccional como fuente teórica de la Terapia Gestalt. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 5, 26-31.
- Glass, J. y Glass, J. (1968). Improving graduate education. *The Educational Forum*, 32, 439-446.
- Glass, J. y Glass, J. (1981). Humanistic Education: A tale of two professors. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(2), 71-76.
- Heath, D. (1971). *Humanizing schools*. New York: Hayden.
- Hillman, A. (1973). Concepts and elements of confluent education. En *Development and Research in Confluent Education*. New York: Ford Foundation, Monografía No. 3.
- Kahn, M. (1977). *The psychology of higher education*. Manuscrito inédito, Universidad de California.
- Kahn, M. (1981). The seminar: An experiment in humanistic education. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(2), 119-127.
- Klein, A. (1984). A humanistic view of "The Humanistic Psychotherapies". *Proceedings of the First International Forum on the Person-Centered Approach*. A. S. Segrera (Ed.). México: Universidad Iberoamericana.
- Learv, T. F., Metzner, R., y Alpert, R. A. (1964). *The psychedelic experience*. Secaucus, N.J.: Citadel Press.
- Leonard, G. (1968). *Education and ecstasy*. New York: Dell.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of humanistic psychologies. *Educational Review*. Boston, 38, 685-696.
- Mearns, D. (1985). Enfoque centrado en la persona y educación. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 51-57.
- Miller, J. P. (1976). *Humanizing the classroom*. New York: Praeger.
- Northrop, F. S. C. (1959). *The meeting of east and west*. New York: Macmillan.
- Uwada, Y. (1981). Prefigurative education: A discovery at Johnston College. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(2), 129-140.
- Rams, A. (1983). Bases teóricas de la Sexoterapia Gestáltica. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 5, 53-64.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, O.H.: Charles E. Merrill.
- Román, J. M. (1982). Educación y Psicología Humanista, vistas por el conductismo actual. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 1, 141-146.
- Sebastián, J. (1982). Entrevista con Carl R. Rogers. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 2, 279-284.
- Sebastián, J. (1985a). Presentación del Enfoque Centrado en la Persona. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 3-4.
- Sebastián, J. (1985b). Encuentro con Nathaniel Raskin. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 70-74.
- Sebastián, J. (1985c). Importancia de la empatía en la psicoterapia y las relaciones interpersonales. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 75-81.
- Shapiro, S. (1975). Developing models of confluent education by unpacking. En G. I. Brown (Ed.). *The Live Classroom*. New York: Viking.
- Shapiro, S. (1983). Confluent education: Paradigm Lost? *Journal of Humanistic Education*, 23(2), 85-96.
- Shapiro, S. (1985). An empirical analysis of operating values in humanistic education. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(1), 94-108.
- Simpson, E. L. (1976). *Humanistic Education*. Cambridge, M.A.: Ballinger.
- Villegas, M. (1984a). La Psicología Humanista a debate. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 6, 64-71.
- Villegas, M. (1984b). El Humanismo del Humanismo. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 6, 72-77.
- Villegas, M. (1984c). La Gestalt: Una terapia existencial. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 9, 71-77.
- Watts, A. W. (1966). *The book*. New York: Pantheon.
- Watts, A. W. (1972). *Cloud hidden*. New York: Pantheon.
- Weinstein, G. (1975). *Humanistic Education: What it is and what it isn't*. Unpublished manuscript. University of Massachusetts.
- Weinstein, G. y Fantini, M. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger.
- Wilber, K. (1982). Odyssey: A Personal Inquiry into Humanistic and Transpersonal Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(1), 57-90.