

Manuel F. Artilles • Orlando R. Martín
Jorge A. Kappel • Jorge O. Poliak • Patricia Rebagliati
Andrés R. Sánchez Bodas

PSICOLOGÍA HUMANISTA

Aportes y Orientaciones

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD A DISTANCIA
"HERNANDARIAS"

Tabla Contenidos

<i>Introducción</i>	11
---------------------------	----

Módulo I

Unidad 1 Carl Rogers y el Enfoque centrado en la persona	17
3. La persona y la obra de Carl Rogers.	16
2. El Hombre en Carl Rogers: la persona.	24
3. El "funcionamiento óptimo" de la persona.	29
4. Referentes Filosóficos y metodológicos rogerianos.	32
4.1. Aspectos fenomenológicos. 4.2. La conciencia intencional.	
5. Las Actitudes Terapéuticas Rogerianas.	38
5.1. La Congruencia. 5.2. La Aceptación positiva incondicional.	
5.3. La Comprensión. Empática.	
6. La Técnica Psicoterapéutica	52
6.1. Reflejo y reducción Fenómeno lógica. 6.2. Reflejo y experiencia de sí mismo. 6.3. Reflejo y lingüística. 6.4. Ilustración del Reflejo.	
7. Formación, Valores y Ética	68
7.1. Ética, y valores en el terapeuta.	
8. Proyección psicosocial del pensamiento de C. Rogers.	73
9. Consideración final	76
10. Para su autoevaluación	76
11. Referencias	77
Unidad 2 Psicopatología: personalidad normal anormal	79
1. Personalidad normal y anormal	80
1.1. Normalidad, Salud y Enfermedad. 1.2. Elaboración de una teoría. 1.3. Para su autoevaluación.	

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Reservados todos los derechos
Copyright © By Editorial DOCENCIA
Agüero 2260. «/FAX 805-5485/5329/8333/8434 (1425) Buenos Aires
Primera Edición: Año 1994
950-9293-54-7

Esta obra ha sido impresa el día 15 de Marzo de 1995
en los calieres de Editorial Docencia
Agüero 2260» B/FAX 805-5485/5329

La Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias" es una asociación sin fines de lucro con personería jurídica (Res. 218/89) que ha proyectado el Instituto Abierto y a Distancia "Hernandarias" (A-1045) (Res. Minist. 200/92) y la Universidad Abierta y a Distancia "Hernandarias" (Exp. N° 49.771/89).

2. Percepción y personalidad	82
2.1. Percepción.. 2.2. Factores Estructurales y Funcionales.	
2.3. Motivación y necesidad. 2.4. Para, su auto evaluación,	
3. Teoría de la personalidad.	85
3.1. Teoría de la Personalidad en C. Rogers. 3.2. Teoría del De-	
sarrollo de la Personalidad y de la Dinámica de la Conducta.	
3.3. Noción de Candente e Inconciente para Rogers. 3.4. Percep-	
ción y Experiencia. 3.5. Para su autoevaluación	
4. Ansiedad y funcionamientos defensivos	93
4.1. Ansiedad. 4.2. Causas Generadoras de Ansiedad. 4.3. Cau-	
sas capaces de generar conductas anormales (Psicopatología).	
4.4. Para su Autoevaluación	
5. Neurosis.	98
5.1. Mecanismo de defensa. 5.2. Clasificación de las Neurosis.	
6. Psicosis.	103
6.1. Para su autoevaluación (Neurosis y Psicosis)	
1. Referencias bibliográficas.	107

Unidad 3 El proceso terapéutico en la obra

1. Las tres contribuciones más importantes de Rogers	
a la Psicología Humanística	110
1. El desarrollo de la psicoterapia. 1.2. Formulación de una teo-	
ría del "símismo". 1.3. Apertura de la psicoterapia a la investi-	
gación, empírica,	
2. El proceso terapéutico.	112
3. La persona emerge del proceso.	115
4. Las corrientes del continuo.	117
5. Las etapas del proceso terapéutico.	119
6. Pava su autoevaluación.	125
7. Bibliografía consultada	126

Unidad 4 Psicoterapia de grupo "centrada en la persona" 127

1. Similitudes con la terapia individual	135
2. Diferencias con la terapia individual	137
3. El proceso de la terapia grapa!	140
3.1. Organización y procedimiento. 3.2. ¿Cómo comienzan los	
grupos? 3.3. Selección, de los miembros de un grupo. 3.4. El co-	
ordinador (facilitador) de grupos.	

4. Procesos y/o etapas de un grupo.	153
5. Grupos de encuentro.	155
5.1. ¿Puedo aduar como facilitador de un grupo? 5.2. Proceso	
del grupo de encuentro. 5.3. Ventajas y fracasos de la participa-	
ción en estos grupos. 5.4. Cómo funciona un grupo de encuentro	
intensivo. 5.4. Présente de los grupos de encuentro en el mundo y	
en nuestro país.	
6. Para su autoevaluación.	174
7. Apéndice de ejemplos.	175
8. Bibliografía	182

Unidad 5 Jil counseling Io3

1. La definición del Counseling.	184
1.1. Posibles situaciones de counseling. 1.2. El sujeto de counse-	
ling. 1.3. Qué significa ser psíquicamente sano. 1.4. Las caracte-	
rísticas del Counseior. 1.5. Altruismo.	
2. La Relación de Ayuda	209
2.1. El significado de la relación de ayuda. 2.2. Fases y etapas en	
la relación de ayuda. 2.3. Actitudes y condiciones necesarias en	
el Counseior. 2.4. Recursos necesarios en la relación de ayuda.	
3. Modalidad, inserción y aplicación del Counseling	225
3.1. Modalidad de! Counseling. 3.2. Campo de aplicación del	
Counseling.	
4. La delimitación entre Counseling y Educación	237

Unidad 6 La Educación Centrada en la Persona (E.C.P) 243

1. La enseñanza centrada en ei alumno.	245
2. La tendencia actualizante. La motivación básica	250
2.1. Esta tendencia: (características). 2.2. Tendencia actualizante	
y necesidades humanas. 2.3. Tendencia actualizante, patología y	
educación. 2.4. Educación, terapia y Counseling,	
3. Una teoría de la personalidad y de la conducta.	256
4. El aprender significativo.	260
4.j. Dos clases de aprendizajes. 4.2. Concepto de aprendizaje	
significativo. 4.3. Enseñar y aprender. 4.4. Posibilidad y requisi-	
tos del aprendizaje significativo. 4.5. Recapitulación.	
5. La facilitación del aprendizaje.	265
5.1. "Mi modo de facilitar el aprendizaje". 5.2. Actitudes y con-	
diciones para la facilitación del aprendizaje. 5.3. Métodos para	
construir la libertad. 5.4. Síntesis.	

6. Repercusión y propuesta del enfoque.	277
6.1. Poder o persona: dos tendencias en Educación. 6.2. Modelo para una revolución. 6.3. Observaciones finales.	
Para su autoevaluación.	283
Bibliografía.	285
Unidad 7 La Educación Centrada en la Persona. (E.C.P.), Desde Nosotros	<u>287</u>
I.E.C.P. y Educación Popular.	287
2. E.C.P. y Educación Personalizada	289
3. La Orientación Vocacional desde el E.C.P.	294
3.1. Centramiento en la persona del consultante. 3.2. Recursos y técnicas.	
4. La "Educación Sexual" Centrada en la Persona	298
5. Conclusiones.	306
6. Para su autoevaluación.	306
7. Referencias bibliográficas.	307

Presentación

L obra que presentamos es un esfuerzo colectivo para ofrecer la información necesaria sobre la escuela psicológica, psicoterapéutica y educativa a la cual adherimos los autores: la escuela humanista, en especial, la del Dr. Carl Rogers. En ella nos hemos formado sistemáticamente, en un nivel de postgrado, a partir de] CEPOR, institución creada a ese efecto, por el prof. Manuel F. Artiles, introductor del pensamiento de Carl Rogers en la Argentina¹.

Lo que aquí transmitimos es lo pensado y experimentado a través del tiempo, con la convicción de haber asimilado una orientación científica y fundamentada humana. Los resultados de nuestra práctica han contribuido a afirmar fehacientemente aquella convicción. EL compromiso personal que la misma implica, nos ha facilitado desarrollos profesionales y un crecimiento personal que sabemos están derivados de la intención misma de su creador.

El texto de estudio está concebido de modo tal que permita tener un panorama consistente y amplio de aplicación. Hemos tratado de dar elementos que desborden la mera información y procuren cierto grado de formación, finalidad ésta muy difícil tratándose, nada menos, que del hacer psicoterapéutico. Cierta nivel de reflexión en la redacción, los cuestionarios, la bibliografía, las notas, pueden contribuir a los fines que se

1. Instituciones argentinas que trabajan en el Enfoque Centrado en la Persona:
 — C.E.P.O.R. (Centro Psicoterapéutico de Orientación Rogeriana). Bilinghurst 2019 P.B., Capital Federal (1425) Argentina. Tel. 962 6655.
 — KOINONIA (Centro de Docencia, Asistencia y Creatividad). Av. Santa Fe 3942 8° "B", Capital Federal (1425) Argentina. Tel. 831 5947 /783 8345.
 — HÓLOS (Centro Argentino de Psicología Humanística). Av. Córdoba 4448, Capital Federal (1425) Argentina. Tel. 775 3622.
 — CASABIERTA. Virrey del Pino 2237, Capital (1416) Argentina. Tel. 781 3622.
 — AEDECEP (Asociación para el Estudio y Desarrollo del E. C. P.) Castelli 3 880, Mar del Plata. Argentina. Tel. (023) 32 506.

propone la Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias". A ella agradecemos la posibilidad que nos ha brindado de hacer conocer más extendidamente, para todos los hispanohablantes, una corriente de pensamiento y un autor tan actual y valioso como el que aquí nos convoca.

Creemos que el estudio de estas páginas contribuirá también a una apertura científica sin prejuicios, a descubrir nuevas posibilidades y perspectivas dentro del campo de las Psicoterapias, de la Educación y del Counseling. Hay muchas y válidas orientaciones, sin dogmatismos ni pretensiones hegemónicas, que contribuyen a la reflexión científica y al indispensable diálogo entre escuelas. En ciencia, incluso una ciencia del Hombre como es la Psicología, no se trata de afirmar una verdad supuesta. La tarea consiste en recorrer un camino común en vehículos distintos. En psicoterapia la finalidad es única; auxiliar terapéuticamente al ser humano sufriente. Los recursos varían según personas y escuelas abocadas a ese último fin. El objetivo también es único: contribuir, "ayudar", facilitar el desarrollo de la persona en sus etapas evolutivas y en situaciones de crisis.

Hemos estructurado la obra en las siguientes Unidades didácticas:

La Unidad 1, Carl Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona, el Prof. Manuel F. Añiles traza una breve reseña de la persona de Rogers, de su formación y de sus referentes filosóficos. Estudia también temas axiales: funcionamiento óptimo de la personalidad, actitudes y técnicas terapéuticas.

La Unidad 2, Psicopatología: personalidad **normal y anormal**, a cargo del Dr. Jorge O. Poliak, se centra en los cruciales temas de la normalidad y anormalidad, noseología (psicopatología) y psicodiagnóstico en la línea de Rogers.

En la Unidad 3, El proceso terapéutico en **la obra de Carl Rogers**, del Dr. Jorge Andrés Kappel, y en la Unidad 4, Psicoterapia de grupo "centrada en la persona", redactada por el Lic. Andrés Sánchez Bodas, se trata el proceso terapéutico y sus etapas, abocándose especialmente al proceso terapéutico grupal, y en concreto a los grupos de encuentro, con sus fases y modalidades.

En la Unidad 5, El Counseling, de la Cauris. Patricia Rebagliati, se desarrollan las características de esta nueva modalidad de ayuda, sus objetivos y las condiciones en que se realiza.

En la Unidad 6, La Educación Centrada en la Persona, a cargo del Prof. Orlando Rafael Martín, se encara la temática de la educación, dilu-

c Ufándose temas como el aprendizaje significativo, facilitación del **aprendizaje**, la motivación básica (tendencia actualizante).

En la Unidad 7, La Educación Centrada en la Persona. Desde nosotros, el mismo autor hace una incursión desde esta perspectiva en temas como "educación popular", "educación personalizada", "orientación vocacional" y "orientación sexual".

Como puede observarse, el panorama es extenso y complejo. Nuestro objetivo es contribuir a la ampliación de horizontes desde la "tercera fuerza en psicología" o "psicología humanista", que incluye una pléyade de autores de gran trascendencia, entre quienes Rogers ocupa un lugar de privilegio. Para quienes se interesen proponemos una lectura directa de los autores en sus numerosas obras que figuran al final de cada Unidad.

Finalizamos esta breve introducción deseando que el Enfoque Centrado en la Persona (E. C. P.) y la Psicología Humanista contribuya a enriquecer sólidamente las aspiraciones de quienes, con encomiable esfuerzo, intentan convertirse en psicólogos especializados en psicoterapia, educación, psicología laboral o counseling en sus diferentes expresiones en nuestro medio.

**Manuel F, Artifes
Orlando Rafael Martín**

Unidad 1

Carl Rogers y el *Enfoque centrado en la persona*

Manuel F. Artiles¹

Hoy no ofrece duda que Carl Rogers ha planteado, a través de su sistema teórico-práctico de pensamiento, una verdadera alternativa en el campo de las psicoterapias, y no sólo en ellas. Esto lo ha constituido como una figura destacada en la renovación de perspectivas post psicoanalíticas. De hecho en su medio, los EE.UU de Norteamérica, pasó a ser, entre el conductismo y el psicoanálisis, la escuela más importante.

El alumno que lee estas páginas encontrará en ellas nuevos planteos y concepciones sobre el hacer psicoanalítico. Le pedimos, a fin de lograr la comprensión necesaria con lo que aquí presentamos como objeto de aprendizaje, una lectura y asimilación desprejuiciadas, es decir, una actitud científica que permite la percepción, con un mínimo juicio previo

I. Nacido en Bahía Blanca (Prov. de Bs. Aires) Argentina, en 1927. Obtuvo su diploma en Psicología en el Instituto Católico de París (Francia), hizo estudios de Psicopatología en la Sorbona (Univ. de París) y de dinámica de grupos en L.A.N.D.S.H.A. en la misma ciudad. Fundador, docente y coordinador del C.E.P.O.R. (Centro de Estudios Psicológicos de Orientación Rogeriana). Es autor del libro: *La Actitud psicoterapéutica en torno a Carl Rogers* y otros trabajos de la especialidad. Dirección Profesional: Pueyrredón 569 - 1 ° D. Capital Federal. Argentina. Te: 962-6655.

y concierne, de los que aquí desarrollaremos. La apertura intelectual es básica en todo aprendizaje serio y responsable. La apertura supone dejarse penetrar, discriminar, hacer propio por un momento, aquello que el otro me expresa. Sólo así nos comprendemos de su comunicación. Reconocer el pensamiento de Rogers desde él mismo y sólo desde él mismo, sin comparaciones que lo desvirtúen, es el método que recomendamos al lector. Lo contrario supondrá un debate superfluo e inútil. No propugnamos un "dejar de pensar", sino un "pensar desde el otro", esto es comunicarse y poder aprehender nuestro objetivo presente.

1. La persona y la obra de Carl Rogers

La obra de todo creador original, y Rogers lo fue, está impregnada de su propia persona, su historia, su personalidad, sus circunstancias científicas y existenciales modelan aquello que producen como aporte, en cualquier área del conocimiento humano. Así sucedió con nuestro autor. Trataremos, por lo tanto, de dar cuenta de su vida teniendo presente que el entrecruzamiento de ella con sus elaboraciones, es insoslayable. Su biografía nos dará cuenta de su creación, la una iluminará a la otra y recíprocamente.

Fallece Rogers en febrero de 1987 a los 85 años de edad. Su perfil último nos lo presenta, más allá de su actividad científica, con la imagen de un hábil y solícito jardinero en su jardín de California. Esto no es casual. Dedicó mucho tiempo a esa tarea y, mucho tiene que ver con sus estudios, su concepción de la ciencia y sobre todo con su concepción del hombre y la relación humana general y psicoterapéutica en particular. En seguida comprenderemos esta afirmación que en alguna ocasión expresó: "Me encanta, tanto hacer brotar las cosas y las plantas, como las ideas y los seres humanos...".

¿Cómo era Rogers? En una nota publicada en el diario francés *Le Monde* durante 1966 en un coloquio de varios días, convocado para escuchar la exposición del mismo Rogers, el pediatra Frédéric Gausson describe sus rasgos más característicos:

"Al oírlo durante esas jornadas se hacía comprensible que, con su tranquila seguridad, este hombre caluroso, con cierto aire de clérigo, aportaba más allá de una experiencia personal sumamente elaborada, una brisa de frescura en las relaciones humanas, una decisión de hacerlas más cercanas y fraternales, junto a un deseo profundo por ayudar al hombre a afrontar las mutaciones suscitadas por él mismo"

Su presencia personal, para quienes lo conocimos personalmente, era una equilibrada combinación de serenidad, benevolencia, calidez y energía, coincidimos con la apreciación de Gausson.

Al comenzar su exposición, coherente con su afirmación de que lo primero es la persona, se presentó a sí mismo diciendo:

"Yo soy Carl Rogers y estoy aquí, ahora. No soy una autoridad, un nombre, un libro, una teoría, una doctrina....Y soy una persona muy imperfecta que trata de encontrar la verdad en el difícil terreno de las relaciones humanas.

...¿Vamos a poder hablarnos, encontrarnos a la luz de la verdad, compartir algo juntos?..."

Lo antedicho nos hará comprender más adelante, el por qué su escuela de pensamiento recibió, con los años, el nombre de *Enfoque centrado en la persona*. Denominación clave de sus elaboraciones junto con las palabras: relación humana, encuentro, compartir.

A modo de gran resumen transcribiremos sus palabras en una de sus más importantes obras:

"Este libro describe el sufrimiento y la esperanza, la ansiedad y la satisfacción de la cual está lleno el consultorio de todo psicoterapeuta. Es la historia única de la relación que se forma entre cada terapeuta y su paciente, y la descripción de los elementos comunes a todas esas relaciones. Este libro describirá la experiencia extremadamente personal de cada uno de nosotros. Se trata de un paciente que, sentado junto a nuestro escritorio, en mi consultorio, se esfuerza por ser él mismo, teniendo un miedo mortal por dejarse ser, alguien que trata de ver su experiencia tal cual es, que quiere ser esa experiencia aún cuando esa perspectiva lo aterroriza.

En este libro se tratará también de mí, que estoy en compañía de mi paciente, sentado frente a él, tomando parte tan intensamente como pueda, con toda mi sensibilidad, en la lucha que él lleva a cabo; se trata de mí, lamentando la humana debilidad que me impide comprenderlo y aún a veces la posibilidad para recibir la vida tal como a él le aparece, de todos esos obstáculos que caen como pesadas piedras sobre la trama delicada y compleja de ese proceso de crecimiento que se está realizando. Se tratará de mí cuando me regocije con el privilegio de hacer nacer una personalidad nueva, asistiendo con el sentimiento de temor misterioso a la emergencia de un ser, de una "persona", proceso de nacimiento en el cual yo jugué un rol importante y facilitador. Se tratará asimismo del paciente y de mí, contemplando los dos ¡a milagrosa emergencia de las poderosas y organizadas fuerzas

que aparecen en toda experiencia y que parecerían estar profundamente enraizadas en el mundo entero.

Este libro describirá, según creo, la vida misma, tal como se revela de manera deslumbrante en el curso del proceso terapéutico, con su fuerza ciega y su inmenso potencial de destrucción, pero también con su ineluctable tendencia hacia la maduración, si las condiciones para tal maduración se hallan reunidas.

Todo esto tal vez procure a Uds. una idea de ¿o que yo hago y de la manera cómo concibo mi tarea..."

(Rogers, 1974: 16)

Nos asociamos, en las páginas que siguen, a ese mismo propósito y le recomendamos a Usted que, una vez estudiada la totalidad del texto referido a esta escuela, relea despaciosamente esos párrafos suyos. Encontrará allí una luminosa síntesis del mismo.

Sobre su biografía conviene detenerse, pues su caminar buscando su propia identidad nos ilustra también sobre sus concepciones.

La familia de nuestro autor era numerosa, de ochohijos, y cuando el pequeño Carl, tenía doce años la misma decidió trasladarse a una granja.

Este hecho marcará inadvertidamente su pensamiento de adulto. Creció en el clima familiar protestante, propio de la tradición norteamericana, de modalidad puritana unida a raíces de origen calvinista. El reconoce que creció como "un niño solitario" entre sus padres y hermanos, lo cual le dio un carácter reflexivo e introvertido. Esto lo llevó a ser un lector asiduo, y al mismo tiempo un observador lleno de despierta curiosidad por la naturaleza que lo rodeaba y habitaba con los suyos. Criaba mariposas en cantidad, las estudiaba en libros que halló en su casa y se convirtió precozmente en un pequeño naturalista, ejerciendo, sin saberlo, la observación científica. Esto último era la simiente de sus valiosos aportes posteriores al estudio experimental de la psicoterapia. Así, escribe lo siguiente:

"Nadie podía decirme que el libro de Morison *Alimentación y nutrición* no estaba al alcance de un muchacho de 14 años,

Por lo tanto, laboriosamente, estudié centenares de páginas de ese libro aprendiendo a hacer experiencias, a comparar grupos de control con grupos de experimentales, a estabilizar las condiciones de experiencia variando los procedimientos a fin de descubrir la influencia de determinada alimentación sobre la producción de la carne o la leche. Aprendí entonces qué difícil es verificar una hipótesis. Así adquirí el conocimiento y el respeto por los estudios científicos: haciendo trabajos prácticos"

(Rogers y Kinget, 1962: 6)

De tal manera se anunciaba en él su adhesión al método hipotético-deductivo, por un lado, y, por otro, su confianza en el *aprendizaje centrado en el alumno*, como denominará luego la aplicación de sus principios a la enseñanza en todos los niveles. Es necesario confiar en las capacidades de quien busca seriamente aprender y encuentra para ello un medio facilitador.

Coherentemente con este comienzo, realiza varios años de estudios de agricultura. Sobreviene luego su crisis en la adolescencia. Con el propósito de hacerse pastor protestante —ahora es el hombre quien reclama su atención— ingresa al *Union Theological Seminary*. Permanece en China durante seis meses, con un conjunto de estudiantes compañeros suyos, con ocasión de un Congreso Mundial Cristiano. En esas circunstancias, lejos del hogar, comienza a pensar y pensarse con una independencia que no conocía. Vuelto a los EE.UU., admite que él y sus compañeros han entrado "en rebelión" ante la modalidad de enseñanza de la institución, así describe esta situación:

'Algunos de entre nosotros sentimos que se nos alimentaba con ideas preconcebidas, cuando ¿o que nosotros queríamos, por sobre todo, era explorar los problemas que nos planteábamos y examinar nuestras dudas tratando de descubrir adonde conducían. Dirigimos por lo tanto un petitorio a la administración en el cual pedimos organizar un seminario oficial, pero sin profesor, en el cual nuestras preguntas constituyeran el programa. La administración quedó perpleja ante tal pedido pero accedió.... Y estoy convencido de que (esa experiencia) me condujo hacia una muy personal filosofía de la vida"

(Rogers, 1962: 8)

Ya veremos, que efectivamente, así fue. Como también podemos ver anunciada en ese párrafo la denominación que, en sus comienzos, dio a la psicoterapia y la enseñanza entendidas como "no directivas".

La consecuencia de la crisis que señalamos fue el abandono de su fe y su vocación pastoral. Quedó firme en él su voluntad de servicio y su fe en el hombre.

Consciente de esto último se inscribe en la Universidad de Columbia para hacer la carrera de pedagogía clínica. Allí conoce a dos grandes maestros: W. H. Kilpatrick, que es su profesor, e indirectamente al gran pedagogo norteamericano John Dewey.

Graduado como bachiller en historia y *Master of arts* (1927), decide hacer el doctorado de psicología, como él dice, luego de "haber descubierto la psicología clínica".

En Nueva York se incorpora al *Institute of child Guidance* que era

una clínica psicopedagógica. Su personal era profundamente freudiano y es allí donde adquiere formación en esta línea, Allí comienza también su labor como psicoterapeuta. Surge para él en ese lugar un entrecruzamiento crítico, ai verse entre su formación de Columbia, de tipo experimental y estadístico y el pensamiento que regía en la clínica. Como él mismo expresa: "entre el pensamiento de Freud y el de Thorndíke".

Habiendo comenzado su camino como psicólogo clínico se verá enfrentado con el medio psiquiátrico, opuesto a esta práctica por parte del psicólogo. Casado y padre de dos hijos, en el futuro uno será médico y su hermana psicóloga y colaboradora de Rogers, pasa difíciles tiempos, económicamente. Pese al enfrentamiento, logra unirse al personal de una sociedad protectora de la infancia en Rochester, la *Child Study Department*, perteneciente a la *Society for the Prevention of Cruelty to Children*. Aquí se esbozará lo que luego será una seria preocupación en el último tercio de su vida profesional. La solicitud, con sus colaboradores, por los medios sociales marginados y su problemática psicosociaí.

Por ese entonces toma contacto con la persona y el pensamiento del psicoanalista disidente de Freud, Otto Rank. Habiendo formado parte del "círculo Freudiano de Viena", viene aquel a radicarse, con algunos otros, en los EE.UU. Rogers reconoce la profunda influencia que en ese momento, ejerce en sus elaboraciones nacientes. De hecho, ciertas nociones rogerianas tuvieron su fuerte inspiración en aquel psicoanalista, que ponía de relieve las capacidades humanas, su impulso al desarrollo personal, la motivación del paciente y su responsabilidad respecto del proceso terapéutico.

Para esa época nuestro autor comienza, *sin* advertirlo, un camino que será propio en sus concepciones y en su práctica. En una entrevista con una madre que consultaba por su hijo, Rogers logra hacer *insight* sobre sí mismo, según narra en sus escritos. Escribe así:

"Ese incidente fue uno de los que me permitió sentir—cosa que no percibí más claramente sino tiempo después— que el paciente mismo es quien sabe lo que sufre, en *qué* dirección debe buscar, cuáles son sus problemas cruciales y cuáles experiencias ha reprimido profundamente. Entonces comencé a comprobar que, si quería hacer algo más que demostrar mi habilidad y sabiduría, tenía que remitirme al "paciente" para seguir la dirección y el movimiento del proceso terapéutico"

(Rogers, 1962: 11)

Este párrafo, en su simplicidad vivida, señala algo que era revolucionario para Rogers y también para su época, regida por el centramiento en

el terapeuta, sus intervenciones, su orientación teórica y aún su intervencionismo" en relación al llamado "paciente". De aquí emergerá lentamente su modalidad original y creativa, distinta al Conductismo y al Psicoanálisis, predominantes en su país. Será su: *Enfoque centrado en el cliente (paciente)*, según hemos traducido entre nosotros el inglés: *Client-Center Approach*.

Rogers publicará su primera obra en 1939: *The Clinical Treatment of the Problem Child*. En 1940 la Universidad de Ohio, ante la publicación de ese libro, le ofrece una titularidad de cátedra. Al fin de ese mismo año dará una conferencia en la Universidad de Minnesota, la misma luego fue vista como el "programa" de la naciente orientación Rogeriana. Poco a poco iba siendo conciente de que estaba realizando un camino que le era propio y singular. Esto lo reconocerá al expresar:

"...mis concepciones sobre la psicoterapia acusaban un giro mucho más independiente y personal de lo que yo mismo imaginaba. Mi pensamiento como clínico seguía una línea que me separaba considerablemente del pensamiento establecido"

(Rogers, 1962: 150)

Poco después publicará su primer obra que podemos llamar "rogeriana", será: *Counseling and Psychotherapy*, la cual alcanzó explosivamente una 2ª edición de 70.000 ejemplares.

El autor comenzó a pensar seriamente que sus elaboraciones respondían a una expectativa general en el mundo de la psicología, y era la verdad. Sin advertirlo, estaba introduciendo una nueva concepción en los vínculos humanos y, particularmente, en los psicoterapéuticos.

Es por aquella época que surge la poco feliz denominación de "psicoterapia no-directiva". Lo no-directivo no constituye lo definitorio de la misma, como con el tiempo se verá. Pero en aquel momento emerge como reacción ante el "directivismo" habitual de las psicoterapias en uso.

También se comienza entonces con el recurso de grabar magnetofónicamente sesiones reales o de roie-playing, cosa que idea el mismo Rogers, y estudiar sistemática y experimentalmente el contenido de las mismas. Es este recurso y su estudio, lo que permitió avalar, con el método experimental, muchas de las concepciones teóricas de la naciente corriente ps ico terapéutica. Este y otros elementos, como pruebas y test especiales, son el esfuerzo de investigación que, con sus colaboradores, realiza en la Univ. de Chicago a partir de 1945. En 1945 publicará una vasta investigación titulada *Psychotherapy and Personality Change*, en la cual reúne un valioso material, hasta entonces poco o nada concretado en el campo de los estudios psicológicos.

Su figura ya comienza a tener general notoriedad y, en consecuencia, surgen a su alrededor las polémicas e impugnaciones controvertidas. Sin embargo su pensamiento en la educación ("enseñanza centrada en el alumno¹¹) y la psicoterapia, va abriéndose paso. Ya en 1946 es nombrado presidente de la *American Assoc. for Applied psychology*, luego de la *American Academy of Psychotherapists*.

En 1951 apareció una obra metodológicamente elaborativa *Client-Centered Therapy* (1974).

Allí se encuentra ya una exposición orgánica de su pensamiento.

La Univ. de Wisconsin (1975) le encarga la formación de los psicoterapeutas en sus facultades de psicología y medicina. Y es allí que podrá estudiar el campo de la psicosis. Esa tarea será objeto de una publicación: *The Therapeutic Relationship and its Impact; a Study of psychotherapy with schizophrenics* y publicaciones menores al respecto.

Para 1962 hace su entrada en Europa. El *Bulletin de Psychologie* de la Sorbonne (Univ. de París) publica un artículo suyo y aparece un valioso y muy sistemático libro que escribe, en francés, con Marian G. Kinget: "Psychotherapie et Relations Humaines". Esta edición será luego traducida en España. El pensamiento humanista europeo sabe valorar este aporte y comienza su difusión en ese continente.

El año anterior (1961) había publicado *On becoming a Person* (1974). Esto marcó un hito al abrirse a consideraciones reflexivas, epistemológicas y filosóficas.

Por aquella época se realizaban disputas académicas con figuras como Skinner, Buber y Tillich, que afirman su posición singular.

Cansado de lo que Rogers vivía en las universidades como constantes trabas burocráticas al aprendizaje y a la enseñanza, en una actitud no conformista, abandona la enseñanza en ese nivel y se instala en "La Jolla" (California) fundando, con sus colaboradores, el "Center of study of the Person". Allí intensificará un trabajo grupal que dará origen a su *Carl Rogers on Encounter Group* (1970)¹.

Rogers ha sido un pionero en el trabajo con grupos en épocas en que las experiencias del centro californiano de "Esalen" alcanzaba resonancia mundial.

En 1967 publicará *Person to Person* que acentúa el espíritu personalístico de sus ideas y en 1968 *Man and Science of Man*, donde establece una crítica y nuevas elaboraciones sobre el concepto de ciencia y su mejor metodología tradicional. Aquí hallaremos ya la base de la fundamentación

1. *Grupos de encuentro*. Amorraral 1973 Bs. As.

científica de su pensamiento insertado en las denominadas "Nueva Física" (La "Posteinsteiniana") y la "Nueva Biología".

Otra de sus obras capitales será *Freedom to Learn* (1969)¹ donde expone su "enseñanza centrada en el alumno".

Desde los años 70 Rogers deja sus tareas de psicoterapeuta y en el centro fundado por él en La Jolla se consagra, con el grupo que lo acompaña, a la formación de terapeutas y educadores, a la ayuda en orden al desarrollo grupal y personal.

Desde allí su acción toma un carácter de animación psicosocial. Trabaja con grupos marginales: gente de color, chicanos, delincuentes juveniles, drogadictos, entre otros. Se lanzará, además, en toda América y en Europa, a encuentros nacionales e internacionales para el mayor entendimiento de distintos grupos sociales y profesionales: asistentes sociales, médicos, psicólogos, empresarios, diplomáticos y otros. Han sido notorios los encuentros interraciales de Sudáfrica y los realizados entre los irlandeses enfrentados en Irlanda.

Lo que puede advertirse aquí es cómo Rogers, en las dos últimas décadas se abocó a aquello que estuvo en sus comienzos de psicólogo: la solicitud por áreas sociales en conflicto, tal como lo hiciera en Rochester con los niños, mucho antes.

Es conveniente señalar también la dimensión mundial de Jo que ha llegado a ser el *Movimiento del Enfoque Centrado en la Persona*. En 1982 se realizó en México el "1^{er} Foro Internacional E.C.P." al cual asistió, entre unas cien personas de toda América, Europa y Medio Oriente, el mismo Rogers. Cada dos años han sucedido esos encuentros internacionales, pero también los sudamericanos y los nacionales.

Como hemos dicho, en febrero de 1987, habiendo cumplido 85 años fallece.

Su última gira internacional, en julio de 1986, la había hecho a Rusia, donde tuvo un éxito que perdura en los miembros rusos del E.C.P. que asistieron a los eventos internacionales.

El desarrollo biográfico de Carl Rogers que hasta aquí hemos hecho, insertado con referencias a sus textos principales, tiene como intención poder ubicar su vida, sus realizaciones y su historia, en el curso del pensamiento científico que enseguida encontrará el estudiante a través de las páginas siguientes, y de lo cual constituye una especie de síntesis, como se hará evidente.

1. *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, 1975, Bs. As.

2. El Hombre en Carl Rogers: la persona

No debemos pasar por alto la afirmación según la cual, en todo pensamiento coherente y sistemático en el campo de la psicología subyace, implícita o explícitamente, cierta visión del fenómeno humano. Sea gestáltico, freudiano o conductista por ejemplo, habría, tras esos pensamientos una línea antropológica filosófica que delimita epistemológicamente el objeto de su búsqueda y reflexiones. Así pasa también con lo rogeriano. De eso nos ocuparemos en este capítulo.

¿Sobre que hombre se teoriza y constituye una práctica psicoterapéutica?

A eso trataremos de responder, de acuerdo con la perspectiva aquí propuesta.

La concepción de Rogers está insertada en un giro importante que, el pensamiento filosófico general de Occidente realizó particularmente, no exclusivamente, en el siglo XIX. Ese paso fue la superación del Racionalismo y Positivismo cuya supremacía era indudable hasta entonces. Sin olvidar que, su vigencia actual, tiene profundos ecos socioculturales y científicos que, aún sin advertirlo, marcan nuestro modo de enfrentar la realidad. Tres figuras han marcado su trayecto en nuestro mundo: Aristóteles, Kant y Descartes.

No postulamos un nacionalismo. Sencillamente comprobamos que, a partir del movimiento romántico, nuestra cultura se torna más equilibrada y la interioridad del hombre cobra un relieve que había sido postergado, no ignorado, desde hacía mucho tiempo. Tal vez Nietzsche en lo filosófico y S. Freud en lo psicológico señalan un valioso punto de giro al respecto. Nuestro autor debe ser incluido en ese giro que señalamos, sus concepciones dan al campo de lo vivencial, las emociones, los sentimientos, el lugar que les corresponda, particularmente en la relación de terapeuta y paciente.

Es útil tener en cuenta que en U.S.A. surge en el primer cuarto de siglo del denominado *Movimiento de la Psicología Humanística*, Rogers fue uno de sus grandes gestores junto a figuras como G. Allport, Rollo May, Murphy, E. Fromm el Psicoanálisis, como la llamada Tercera Fuerza en ese país. Podemos reunir sus afirmaciones, cuya intención dentro de un Humanismo que pertenece a la historia de la cultura occidental, intentan destacar ciertos valores como: su peculiar dignidad, su libertad y su capacidad.

Habiendo hecho esta necesaria ubicación seguiremos ahora con los planteos que son específicos de Rogers. El se contrapone a un estudio y visión del hombre reducido al papel de ser "objeto" de una psicología an-

ciada en las afirmaciones positivistas y científico naturalista. Su visión apuntará a constituir una "Ciencia del Hombre" que parte de la afirmación según la cual el hombre, como objeto de estudio, desborda las posibilidades del método científico natural.

Tal método en cuanto "calco" de la Física, no puede contemplar las múltiples variables que el ser humano concreto y singular nos presenta. El psicólogo rogeriano venezolano Miguel Martínez lo dice claramente afirmando:

"Los fenómenos humanos siempre están cambiando, son difíciles de generalizar, son sumamente complejos, poseen innumerables factores que se entretienen e interactúan, no hay vocabulario ni palabras sensibles para designar todos sus matices, no hay variables observables definidas que puedan generar hipótesis altamente significativas y comprometedoras, el fenómeno y la vivencias humanas pueden ser siempre interpretadas en forma más diferenciada y sutiles (pero toda explicación reduce siempre el "explanandum"); la variabilidad situacional y la fluctuación de factores que afectan la ejecución es muy grande (la personalidad del investigador, el rapport, la fatiga, la salud física, la motivación, el nivel y duración de la atención, el nivel de aspiración (la tolerancia a la frustración, la confianza en sí mismo, el atrevimiento, el miedo a la timidez, etc.); y finalmente, está el carácter reflejo de la investigación del hombre sobre sí mismo como persona y la imposibilidad de realizar una aproximación empírica a los actos libres. Todo esto insinúa la idea de que los fenómenos humanos parecen más bien ser individuales y únicos, requerir por consiguiente, otros métodos para su adecuado estudio".

(Martínez M., 1982: 36)

La imagen del hombre que Rogers elaboró, tiene su anclaje metodológico en dos fuentes centrales, en un mismo núcleo de realidad, que constituyen el material de la observación:

1) La Comprensión Empírica, de la cual ya hablaremos largamente; ésta nos provee de un material "Vivo", directo, pasible de observación inmediata.

2) La sistemática aplicación del método hipotético deductivo el cual, por medio de la experimentación instrumental, permite el establecimiento de hipótesis y teorías".

Por lo tanto: 1) nos facilita la "extracción" del material observable y 2) la correspondiente elaboración.

Lo que podemos llamar la "idea" rogeriana sobre nuestro tema daría lugar a un punto 3) y estaría estructurado en base a inferencias metamelodológicas, en sí mismas provisionales, pero ciertas y legítimas. Al respecto

el mismo confía en que algunas de sus "especulaciones, opiniones y sugerencias clínicas" podrán ser probadas por la experiencia misma.

Insistiendo sobre los aspectos metodológicos podemos tener presente esta cita:

"¿Queremos que el método y el método de nuestra ciencia surjan naturalmente de los problemas de nuestra ciencia? ¿Podemos trabajar en los problemas centrales, ya sea la función del cerebro, el almacenaje de la memoria, la reacción amorosa, la influencia del grupo sobre las actitudes, la significación de los valores en la conducta, o cualquier otro, simplemente desarrollando métodos pertinentes y relevantes para aquellos problemas? ¿Podemos construir una ciencia psicológica o una ciencia de la conducta que resulte de los problemas encontrados en el estudio del hombre entero, en su ser subjetivo y objetivo? ¿O debemos aceptar que nuestra ciencia sólo puede ser una copia de la ciencia newtoniana, modelo ya anticuado en su propio campo?"

(Rogers, 1986: 17)

En realidad, la concepción antropológica rogeriana apunta a la idea de proceso respecto del ser humano. Ya hemos citado el título de una de sus obras más significativas: *El proceso de convertirse en persona*. Ese título nos aclara este panorama que desarrollamos. El hombre es visto como una realidad existencial que tiene meta en sí misma: devenir una persona. No se trata de negar su condición ontológica de tal. Lo que se postula es que el hombre tiene como meta devenir plenamente lo que es: *persona*. El fin de la persona es ser simplemente ella misma. Rogers reitera al respecto una cita del filósofo danés Soren Kierkegaard: "Ser verdaderamente él mismo". Rogers nos hablará, como veremos en seguida, del "funcionamiento óptimo de la persona", como una meta ideal.

Partiendo de su experiencia terapéutica, fuente privilegiada de todas sus elaboraciones, dirá que el ser humano, en su proceso personalizante, tiene como posible la toma de conciencia de su realidad desde el cuerpo que lo hace animal humano. Realidad visceral y sensorial, por la cual llega a estructurar su unidad psicofísica totalizante (= unidad organísmica). Dada esta unificación la persona se constituye a sí misma como conciencia del contexto social en el cual se inserta, también de sus necesidades fisiológicas primarias (alimento, satisfacción sexual) además de las específicas necesidades humanas como el afecto, positivo y negativo, su desarrollo personal social e individual, su capacidad creativa.

En el campo de esta unificación crece su conciencia libre, capaz de elegir y hacerse responsable de sí misma, más allá de los condicionamientos ineludibles que configuran su mundo concreto.

Un elemento básico de su pensamiento está orientado a confiar en el hombre. Esto es un punto esencial de su sistema de relación humana y psicoterapéutica.

El ser humano, en condiciones adecuadas, *es confiable*. Así puede verlo como: "Un organismo capaz de llegar, gracias a las notables capacidades de integración de sus sistema nervioso central, a un comportamiento equilibrado, realista, valorizante de sí mismo y los otros, comportamientos que es la resultante de todos esos elementos de conciencia" "cuando es plenamente hombre, cuando es un organismo total, cuando la conciencia de su experiencia, ese atributo específicamente humano, funciona a pleno, entonces uno puede hacerle confianza, entonces su comportamiento es constructivo. No será siempre convencional. Estará individualizado pero será también socializado".

Rogers no es ni ingenuo ni optimista en estas afirmaciones, el lector podrá observar los condicionamientos que anteceden las mismas y por lo tanto ías relativizan. Lo significativo en ellas es el carácter de propuesta en función de determinada visión del hombre. Se trata pues de posibilidades humanas de desarrollo, de un "desplazamiento" de capacidades normales y típicamente humanas. Rogers a lo que sí se opone, es a un pesimismo apriorístico en relación a la persona.

Podríamos decir, respecto de *las condiciones de realización* que las mismas serían 1)- que la emergencia del movimiento no provenga sólo de un área, sea lo racional o lo afectivo, sino de una totalidad organísmica en el sujeto; 2) -que el mismo ha conseguido adquirir la libertad interior suficiente y necesaria, que le haga posible encauzar tal movimiento. Rogers clasifica lo antedicho elaborándolo con su experiencia de terapeuta al decirnos:

"El movimiento observado en mis clientes, parecería querer decir que el individuo se dispone a vivir, con tal conocimiento de causa, el proceso que verdaderamente él es en profundidad. Renuncia a ser el que no es, a ser una fachada.

No trata tampoco de ser más de lo que es, incluyendo toda la inseguridad y los mecanismos de defensa que esto entraña. No trata de ser menos de lo que es, con todos los sentimientos de culpa o desvalorización de sí implicados. Es alguien cada vez más atento a lo que pasa en las profundidades de su ser fisiológico, emocional, encontrándose crecientemente inclinado a ser, siempre con mayor precisión y profundidad, aquello que es verdaderamente".

(Rogers, 1974: 63)

El proceso al cual hacemos referencia posee tres notas características que Rogers con frecuencia observó en las terapias realizadas por él y sus colaboradores:

- 1) una creciente apertura a la experiencia orgánica.
- 2) una tendencia a vivir intensamente el momento actual.

3) una creciente confianza en la experiencia orgánica (= de la totalidad psicofísica) como criterio para discernir la conducta adecuada a la situación.

Resultará útil al lector detallar la descripción que, sobre el tema, realizó nuestro autor:

- "la persona psicológicamente libre irá en la dirección que la conduce a ser una persona funcionando más plenamente".

—"es más apta para vivir plenamente cada uno de sus sentimientos y cada una de sus reacciones".

- "hace uso creciente de su equipo orgánico para sentir, tan exactamente como sea posible, su situación existencial desde el interior y el exterior".

- "hace uso de toda la información que su sistema nervioso puede proveerle, utilizándolo con plena conciencia, reconociendo sin embargo que su organismo puede ser, y lo es frecuentemente, más limitado que su conciencia" (racional).

- "es más capaz de permitir a su organismo total un funcionamiento libre con toda su complejidad eligiendo, entre la multitud de posibilidades, la conducta que en un momento dado será la más general e íntimamente satisfactoria".

- "es capaz de dar mayor confianza a su organismo en cuanto a ese funcionamiento, no porque sea infalible, sino porque está más plenamente abierto a las consecuencias de cada uno de sus actos y los corrige si aparecen como insatisfactorios".

• "es más apto para experimentar el conjunto de sus sentimientos; su miedo a los mismos, filtrando por sí mismo la experiencia y aceptando testimonios provenientes de distintas fuentes".

- está completamente comprometido con el proceso de ser y descubrir así que es profunda y sanamente un individuo más sano de vivir en todo tiempo".

- "vive más completamente cada instante, advirtiendo que es un individuo más sano de vivir en todo tiempo".

- "deviene un organismo funcionando más plenamente, gracias a la confianza de sí que se desliza libremente en y a través de su experiencia".

"Experiencia"

(Rogers, 1974: 65)

"Rogers con confianza nos advierte que, como con las plantas, también con las personas "procurándoles las condiciones propicias, se obtienen buenos resultados". Es así como él creó las condiciones que podrán dar "buenos resultados", es una modalidad terapéutica que le es propia y que pronto desarrollaremos aquí.

3. El "funcionamiento óptimo" de la persona

El "funcionamiento" al cual se refiere este subtítulo apunta a la construcción rogeriana de un modelo teórico de la conducta humana y en particular del paciente. El mismo es un correlato de lo antedicho sobre sus ideas y visión del hombre.

Existiría pues un funcionamiento ideal de la persona que opera al modo de una meta u horizonte, inalcanzables en sí, pero que ciertamente orienta la evolución de quien intenta devenir persona o más plenamente que le sea posible.

En su planteo, nuestro autor afirmará la necesidad de una plena apertura a la experiencia inmediata (dato primero de la conciencia). Esto permitirá la determinación de los datos posibles implicados en la situación o la cual facilitará una adecuada expresión de la conducta. Los datos pueden ser realmente complejos: premios sociales, necesidades, recuerdos, etc. Sin embargo, la percepción orgánica, auxiliada por la conciencia y las experiencias habidas, permiten ponderar los estímulos, las necesidades y exigencias relativas, su valor en las circunstancias. Desde esta apreciación ponderada podrá surgir la actitud más adecuada a la satisfacción de necesidades, dentro del cuadro personal y social de referencia.

Si todos los datos pertinentes están a disposición de la conciencia, la elección actitudinal será la más acertada en el momento. En el caso contrario, por deformación, represión, distorsión perceptiva, los datos podrán dar lugar a engaño, por lo tanto al error. Influye en esto particularmente el mayor o menor grado de equilibrio emocional del sujeto y aún de neuroticidad, como se hace evidente. Rogers mismo alega que: "Se podría comparar a este individuo con una gigantesca calculadora electrónica".

Lejos de él hacer tal reducción, pero esa figura de lenguaje alude al símil en el cual se involucran nuestros niveles psíquicos, neurológicos y fisiológicos, sin olvidar los históricos, con una integración exitosa o no. Se trata de la prodigiosa realidad biológica del animal humano, de la confianza que es posible atribuir a su capacidad de desarrollo neurocortical, firme terreno desde el cual ha podido emerger en el proceso antropológico que lo convirtió en "homo sapiens".

La clave del proceso estará en la posibilidad de aperturas a la experiencia.

rienda para un funcionamiento óptimo y personalizante. Incluso para aquello que podríamos llamar "salud mental". Aquí cifra Rogers el resultado de un buen proceso terapéutico.

La sana aprehensión de sí mismo va a depender de las formas y deformaciones de las percepciones conducidas a su fin por la mayor o menor apertura experiencia!. En un extremo negativo de posibilidades, hallaremos al psicótico delirante el cual, por mediación de la "forclusión" (Lacan) de su corriente experiencia!, habrá bloqueado las puertas de su percepción hundiéndose en un mundo singular y hermético, construido por él mismo, y totalmente lejano de su "experiencia!"¹ significativo, como fuente de los datos de su realidad.

Rogers ubicará el primer acto del drama individual que trará el "funcionamiento óptimo" en la infancia. Así describió:

"Dado que el niño atribuye generalmente tan grande importancia a la aprobación materna, llega a ser guiado no por el carácter agradable o desagradable de sus experiencias y comportamientos (es decir, no por su significación en relación a su Tendencia Actualizante) sino por la promesa de afecto que los mismos implican. Esta actitud bien pronto se extiende a las experiencias particulares, al conjunto de su personalidad, independientemente ya de su madre y otros "individuos-criterio" el niño termina por adoptar para consigo mismo y su comportamiento la actitud, en cierto modo "global", manifiesta por esos individuos"

(Rogers, 1974: .64

- Es decir, la desaprobación o la aprobación, el rechazo o el deseo experimentados ante ciertas experiencias tiende a generalizar y englobar la totalidad de su proceso experiencia!.

Cuando nuestro autor hace referencia al movimiento fundamental del hombre en el cual se autorrealiza y por medio del cual tiende a construirse como su verdadero sí mismo, sabemos que había de "funcionamiento óptimo" y también de "vida plena". Este es su horizonte de sentido, horizonte que avanza constantemente con el "caminante", horizonte que es en realidad el camino mismo.

Nuevamente Rogers partirá de la experiencia terapéutica para describir ese modelo hipotético de hombre en "funcionamiento pleno". Así afirmará respecto del proceso en circunstancias adecuadas:

"Si nuestras observaciones tienen validez, el descubrimiento básico de la psicoterapia es, a mi juicio, que no debemos temer ser "simplemente" un homo sapiens, Este descubrimiento indica que si a nues-

tra vivencia sensorial y viscera!, característica de todos los integrantes del reino animal, podemos añadir una percepción libre y precisa, que parece ser un rasgo distintivo del animal humano, lograremos un organismo capaz de un realismo constructivo y maravilloso. Tenemos pues, un organismo conciente de las exigencias culturales, como también de sus propias necesidades fisiológicas, hambre o sexo, de establecer relaciones amistosas, y, al mismo tiempo, hostilidades hacia los otros. Cuando esta capacidad de apercepción propia del hombre puede alcanzar un umbral y pleno funcionamiento, no nos hallamos ante un animal terrible ni ante una bestia difícil de controlar. Descubriremos por el contrario, un organismo capaz de lograr, mediante la asombrosa capacidad de integración de sus sistema nervioso central, una conducta equilibrada, realista, estimulante para sí mismo y para los demás; esta conducta será la resultante de todos los elementos de su apercepción. En otras palabras, cuando el hombre no es totalmente un hombre, cuando no permite aflorar a su percepción diversos aspectos de su experiencia, entonces a menudo se justificará nuestro temor hacia él y su conducta; esto se comprueba en la presente situación mundial. Pero cuando es un verdadero hombre, cuando es todo su organismo, cuando la apercepción de su experiencia, atributo propio del ser humano, actúa plenamente, podemos creer en él y su conducta es constructiva. No será convencional ni conformista; estará individualizada, pero también socializada".

(Rogers, 1974: 101)

Evidentemente este largo párrafo resume lo que hasta aquí veníamos diciendo sobre su posición antropológica. Creemos que hay algo que destacar como fundamental respecto de su concepción de la relación al hombre en general, llevada a la entrevista psicoterapéutica de modo sistemático. Un postulado específicamente rogeriano afirma que la persona en terapia es alguien confiable, alguien que tiene en sí misma los recursos para tomar conciencia de su conflicto, enfrentarlo y resolverlo, con la mediación del terapeuta. Este crédito que se reconoce en el llamado paciente es una característica esencial. Sin duda que habrá casos en los cuales esa mediación puede fracasar, pero esto pertenece ya a los laberintos de la psicopatología.

Resulta oportuno subrayar aquí que esa confianza tiene tres notas fundamentales que la convalidan:

— una creciente apertura, en la persona, a su experiencia orgánica.

— una tendencia a vivir intensamente el momento presente.

— una confianza creciente en la experiencia orgánica, como criterio satisfactorio y adecuado a cada situación.

En la última parte del presente texto nos referiremos a otra importante concepción de Rogers, esta vez en una dimensión psicosocial: el hombre de mañana, que tiene su fuente en lo aquí enunciado.

Observe Usted, que lo expresado en este capítulo, es un presupuesto básico para los ulteriores desarrollos en el campo específico de una psicoterapia rogeriana. Se trató de dar claridad a la visión del hombre, a la concepción de éste como persona, subyacente en la misma. No se olvide que en su sistema terapéutico ha sido denominado "Psicoterapia centrada en la persona" y "de persona a persona". Por lo tanto, el hombre como persona será eje de la relación terapéutica que estudiaremos en sus elementos sustanciales. La concepción aquí explicitada, dará la forma a la modalidad terapéutica y justificará sus recursos e incluso su mismo "estilo", coherentemente. Encontrar tal coherencia será una tarea esencial del estudiante que aborda estas páginas.

4. Referentes filosóficos y metodológicos rogerianos

Sin duda Edmundo Husserl, maestro de Martín Heidegger, es una de las figuras más destacadas en la filosofía occidental de este siglo. En él tuvo origen la corriente filosófica conocida genéricamente como: *Fenomenología*. Sus discípulos, aún en nuestro país, continúan el arduo trabajo de profundizar y ampliar sus especulaciones. Las mismas han tenido también aplicaciones a otras disciplinas, entre ellas la psicología y, dentro de ella, a la psicoterapia. Creemos que Carl Rogers debe ser reconocido como uno de los autores que supo hacer una eficaz aplicación de algunos aspectos fenomenológicos a la concepción y relación psicoterapéutica. Personalmente pensamos, contrariamente a cierta opinión en algún momento común, que su referente no se halla predominantemente en relación con las corrientes existenciales, sino más bien con las fenomenologías. Lo cual no es excluyente de las antedichas. Así pues es legítimo, si buscamos categorizarlo, cosa nada fácil pues se trata de un auténtico creador, ubicarlo en una línea *fenomenológico-existencial*. Esto no le hubiera chocado, ciertamente. Estos dos aspectos de su teoría y práctica serán aquí abordados.

4.1. Aspectos fenomenológicos

La fenomenología, desde la reflexión filosófica, se propone como un método de conocimiento científico de la realidad humana y mundanal.

Desde su posición filosófica afirma una concepción óntica de la rea-

lidad como modo de ser de las cosas. La "cosa" es lo-que-está-ahí", lo que nos "aparece". Ese "aparecer" es su realidad.

En ese "aparecer" del fenómeno que es "lo dado-ahí" hay distintos modos de ser (o existir) a los cuales se adecúa una metodología que permite su conocimiento. En tal sentido la fenomenología es una gnoseología, la búsqueda de siglos por el conocer la realidad en cuanto tal. El modo de ser es lo esencial de lo "aparente", porque es lo que se distingue de todo otro ente, pero no con categoría de universal! (la "permitas" del perro, como podrían decir los escolásticos) sino en su condición de realidad singular que-está-ahí.

Se afirma así un realismo reflexivo ante "lo dado" como realidad que nos "aparece" en cuanto observadores de la misma. Lo así "dado" no es el dato de la percepción fenomenista (Empirismo) sino lo significativo para mí. Tengamos esto en cuenta. Fenológicamente *percibir es atribuir significación a "lo dado" ante mí.*

La persona es concebida como centro de percepciones significativas, es un sujeto de las percepciones en cuanto las tiene sobre sí mismo y el entorno constituyendo un mundo. Así, la corriente, el flujo, de percepciones de lo vivido (que rogerianamente se denominará "experiencing"), se organiza como un campo perceptivo del cual emerge cierta imagen de sí mismo en el sujeto receptor y cierta imagen del entorno (= mundo vivido), en el cual se reconoce como existente y actuante.

Estas dos imágenes constituyen el cuadro subjetivo de referencia al cual son remitidas todas las percepciones, para estructurar así una significación "subjetiva" (- propia del sujeto) puesto que el sujeto receptor sólo vive lo que percibe significativamente.

Ese cuadro de referencia como imagen de-sí-en-el-entorno, como constituyente de las significaciones será, en último término, el que determine los distintos comportamientos (en los cuales expresará ese cuadro de referencia) como conductas (lo observable) y sentimientos (lo empaticizable) del sujeto mismo.

La *fenomenología* se ve confrontada en el plano metafísico con el Idealismo (la realidad no está en las cosas, sino en el mundo de ideas de las cuales son reflejo o ficción) y contra el *Realismo aristotélico* (la realidad está, en cuanto esencia, en las cosas que nos aparecen como accidentes). En el plano gnoseológico enfrenta al *Racionalismo* (la fuente del conocimiento es la sola razón) y al *Empirismo* (la fuente del conocimiento es la sola experiencia). Sin duda que en este párrafo que abarca, de hecho, la historia de la Filosofía, pecaremos de simplificación.

La fenomenología se yergue además frente a la observación científica clásica en su subjetivismo implícito y su supuesta objetividad.

Niega la afirmación de una "observación científica" que reduce tal carácter a lo formulable como abstracción matemática. Cosa también común a la nueva visión planteada por la física subatómica y la biología.

Amplíemos estos conceptos. La Fenomenología es antepredicativa y anterracional! (no antirrational), es decir, previa al conocimiento científico (empírico y especulativo) y al denominado "conocimiento natural" no-científico. Aquel y este son conocimientos "tematizados", son "tema" de reflexión o praxis en sus elaboraciones. Hecha su aprehensión de la realidad; son un presupuesto lógico, si se quiere.

Pero la fenomenología ni es anticientífica ni juzga las afirmaciones correspondientes, sino que se propone como lo previo, la *base prereflexiva* de ese *conocimiento científico*, a partir de lo cual éste se desarrolla.

Esta disciplina de la cual hablamos, se afirma como un método epistemológico de análisis y determinación de la esencia de lo real, en correlación imprescindible de la conciencia cognoscente (conciencia intencional) con el objeto conocido (objeto intencional). Con este último se forma una entidad, sin que sea posible la reducción a ninguno de esos dos polos llamados Noesis y Noema respectivamente.

En el aparecer de los objetos (la "cosa"), sea cualquiera su especie, hay un modo de ser esencial. Este modo lo distinguirá, a cada uno, de todo otro ente, así el modo óptico del ser decimos que es "lo que es".

Eso real que es "lo que aparece", lo hace como un significante, pero su esencia (eidos) sólo surge en su significado por medio de la denominada "descripción fenomenológica" esta se logra gracias a la aplicación del Método fenomenológico. A partir de la "descripción", la esencia óptica se da intuitivamente, prerrelexivamente. Aprendemos así el significado de lo que "aparece ahí" ante nosotros. Por la tarea de "descripción" la fenomenología se contrapone al Introspeccionismo psicológico.

El conocimiento fenomenológico se edifica así sobre la percepción sensorial **natural** de lo fenoménico, habitualmente condicionada por el contexto sociocultural. Se constituye por lo tanto como percepción suprasensorial (significativa) de las esencias o modos de ser de las cosas.

Una afirmación básica de la fenomenología será la intencionalidad de la conciencia cognoscente. De acuerdo a ella no existen dos realidades separadas a las cuales llamemos: sujeto y objeto. Clásico dualismo inspirado en Descartes que ha marcado nuestra cultura y visión del mundo.

Ambos, sujetos y objeto, son el uno para el otro y con el otro, constituyen un sistema vincular de **relación** significativa. No hay círculo sin circunferencia, luz sin sombra, no hay primero si no hay segundo, yo sin tú, etc. Ambos son polos de una realidad **relaciona!**.

El Método Fenomenológico no tiene como objetivo los polos antedichos sino la relación, el vínculo que los hace uno. Esta vinculación, por otra parte, es lo que caracteriza la vivencia de la realidad por el ser humano; simultaneidad espontánea, que todos experimentamos en la vida diaria sin establecer distinciones de sujeto-objeto, somos una cosa con lo percibido al percibirlo. Este es el gran valor del realismo fenomenológico, afirma nuestra experiencia de la realidad en cuanto tal. Se trata pues de acceder al conocimiento vivencial!, es decir inmediato, del mundo (que nos incluye).

El método fenomenológico dijimos que busca, a través de la "descripción fenomenológica", llegar a la esencia (eidos). Sintéticamente sus pasos son:

1) el *análisis* cuidadosamente *descriptivo* de cada estado de la conciencia intencional, ceñida estrechamente a lo dado en su vivencia experiencial inmediata.

2) un *análisis reductivo* (reducción fenomenológica o "epojé"), basado en la previa descripción de la estructura esencial de la experiencia, descubriendo cuáles **elementos** de la misma pueden subsistir (la invariancia o predicado) sin que esa experiencia deje de existir en sí misma (como lo esencial). Así lo que nosotros llamamos "mesa" podríamos "reducirlo", "descriptivamente", a un plano horizontal sostenido, por ejemplo, por cuatro rectas verticales (esencial). Hablar de "mesa" es ya lo cultural, no lo vivencial. El resultado de esta operación, aquí muy simplificada, será lo que nos dé la intuición fenomenológica de esa realidad ahí presente". Por otra parte, la tarea de reducción se hace justamente para convertir lo experiencial en intuitivo.

4.2. La conciencia intencional

Párrafos arriba señalamos la importancia básica de este concepto, Lo es no sólo filosóficamente, sino también desde una psicoterapia que, como la rogeriana, adscribe en múltiples aspectos a lo fenomenológico. Trataremos pues de explicitar ese punto. (Ortega y Gasset 1973: 208-209)

J. Ortega y Gasset (1971: 208) expresa ciertos enunciados que resultan clasificátenos sobre el tema:

"Yo soy quien ahora yo veo (ai mundo) es lo que ahora yo veo, sin él y otras cosas como él, mi ser no existiría, es decir, no existiría yo. Sin objeto no hay sujeto. El error del Idealismo fue convertirse en subjetivismo, en subrayar la dependencia en que las cosas están de que yo las piense, de mi subjetividad, pero no advertir que mi subjetividad depende también de que existan objetos".

"Mi ser es un ser con el mundo."

"Necesitamos pues, corregir el punto de partida de la filosofía. El dato radical del universo no es simplemente; el pensamiento existe o yo pensante existo, sino que si existe el pensamiento existen ipso facto, que yo pienso y el mundo que pienso, y existe el uno con el otro sin posible separación. Pero ni yo soy un ser substancial ni el mundo tampoco, sino que ambos en activa correlación: yo soy el que ve el mundo y el mundo es lo visto por mí. Yo soy para el mundo y el mundo es para mí. Si no hay cosas que ver, pensar e imaginar, yo no veré, pensaré o imaginaré, es decir, yo no sería".

(Ortega y Gasset, 1971; 209)

Sigamos ahora nosotros y queden estos párrafos para la reflexión.

Decimos que la conciencia, esencialmente, estructuralmente, está referida a un objeto y justamente es conciencia en cuanto está referida a, en cuanto es "conciencia de algo" como escribió Jean Paul Sartre.

El *concepto de conciencia intencional* establece como vínculo esencial el vínculo referencia! que une incondicionalmente sujeto y objeto. Por lo tanto, bien se dice en afirmar que la realidad, en cuanto tal, sólo existe en tanto es algo-para-mí, es decir, al tener yo una conciencia e intencionalidad de esa realidad como "algo". Ese "algo" o "cosa" pasa a ser sujeto de conciencia intencional y a formar parte del mundo. Yo entonces puedo nombrar, denominar, a esa realidad.

Dice "Ortega y Gasset: "Yo no pienso si no pienso cosas",

Por lo tanto al hallarme conmigo, hallo frente a mí un mundo, mi coexistencia con él *mundo* y yo soy precisamente yo cuando me doy cuenta del mundo. Para que yo pueda tomar conciencia de mí, tengo que establecer una relación intencional, tengo que formar, crear, el vínculo referencial sujeto-objeto.

En el relato del "Génesis" de la Biblia, Yahvé pide al primer hombre Adán, es decir, la primera conciencia intencional, que dé nombre a los animales al desfilarse ante él. Los mismos hasta ese momento, eran simplemente la relación como !a eos a-qu e-está-ahí, pero no tenían denominación, pues no había conciencia intencional que pudiera estar referida a ellos *como* objetos intencionales, por lo tanto *no* eran mundo.

Yo no sé que es "eso" o "aquello-que-está-ahí" y por eso trato de "describirlo" fenomenológicamente. Al "describirlo" lo hago objeto de mi palabra, mi pensamiento y mi sentimiento, lo voy constituyendo como objeto intencional. En consecuencia, puedo darle un nombre que lo determinará, lo definirá, lo tematizará (como humano, animal, vegetal o mineral, en una primera aproximación). Entonces podré determinar su naturaleza, su ubicación en el mundo, en mí mundo.

Resumimos y recordamos por lo tanto que la fenomenología intenta, **¡a través** de la reducción fenomenológica" y de la "descripción fenomenológica", tomar contacto con la realidad de manera antepredicativa, **no tematizada**. Busca así descubrir su esencialidad como objeto intencional de la conciencia.

Será útil concluir con lo que podemos llamar: los supuestos fenomenológicos básicos de Carl Rogers, que regulan su aplicación del método.

1) Cada individuo existe en un mundo de experiencias cambiantes del cual él es el centro.

2) El organismo (la totalidad orgánica) reacciona al campo tal como él lo experimenta y percibe. El campo perceptual, para el individuo, es "la realidad".

3) El organismo reacciona a su campo fenomenológico como una totalidad organizada.

4) La conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo, por satisfacer sus necesidades tal como las experimenta, en el campo tal como las percibe.

Rogers ve como respuesta ideal del terapeuta: "la que se dirige a los sentimientos inmediatamente presentes en la persona del cliente, ayudándole a formular sus experiencias con mayor claridad, a referirse a ellas, a sacar de ellas más significaciones, a experimentar sus sentimientos más abiertamente, razón por la cual la técnica del "Reflejo" no consiste meramente en una "repetición de lo que el cliente dice".

Durante la fracción del proceso terapéutico que tiene lugar en una sesión, sabemos que el terapeuta descifra el tono de voz, el contexto de las frases, el mensaje gestual, las dudas, el estilo y el contenido del discurso del paciente. Será entonces cuando el terapeuta, operación fenomenológica mediante, manifestará con palabras que le pertenecen, aquello que ha aprehendido en la expresión de aquel. Aquí surge el Reflejo especular que emerge ante el paciente como una confrontación, que ciertamente puede negar o distorsionar en función de sus resistencias, pero que constituye en sí misma la posibilidad de una sanante re-percepción de sí, con su consecuente "experiencia emocional correctiva de las significaciones vividas", eje del proceso terapéutico.

5. Las actitudes terapéuticas rogerianas

En las páginas que siguen desarrollaremos lo que, sin duda, constituye un tema nodal del pensamiento de Rogers en la psicoterapia, la educación y las relaciones humanas en general. El tema de las *Actitudes*.

Respecto a la psicoterapia específicamente, se nos hará más clara la distinción y valoración que corresponde a los puntos referidos a la técnica o recursos y a las Actitudes del terapeuta.

Esta última es para nuestro autor un elemento clave en cuanto al hacer psicoterapéutico. De acuerdo con esto podría afirmarse, tal vez, que los recursos o técnicas pueden variar, evolucionar, complementarse; pero no así las actitudes rogerianas esenciales. Ellas son las que, en último término, garantizan la realidad de un proceso que compromete al paciente y su terapeuta. Ellas son las que comprometen de tal manera a la persona de ese terapeuta, que la relación de ambos cobra así una dimensión existencial que subsume la psicológica. Este es el horizonte final del tema por desarrollar.

Rogers no acepta la "asepsia" personal del terapeuta en su hacer. Tampoco cierta "disociación instrumental" que lo hiciera "neuro" relacionamente. El terapeuta tiene como meta ser él mismo en lo que hace durante la sesión... ciertamente no es fácil; esto es lo que nos lleva sin duda al campo moral y existencial.

Las concepciones respecto de esta relación humana tan particular, la visión del hombre, la ideología subyacente, la escala íntima de valores, la referencia social de los mismos, todo eso y más, entra aquí a jugar en algo que hace a la calidad de la relación y de la persona del terapeuta. Esto podemos clarificarlo si recordamos que, para Rogers, un terapeuta con una mentalidad paternalista, individualista, cientifista o sociopolíticamente fascista no puede acceder limpiamente a las Actitudes que le permitan operar rogerianamente.

Devenir una persona terapéutica (de eso se trata más allá de todo "profesionalismo" diplomado) debiera ser la resultante y la expresión de lo mejor de sí mismo en servicio del otro. No preconizamos un "apostolado" o una "filantropía", sino un servicio auténticamente humano.

En la relación psicoterapéutica, el terapeuta es alguien a quien otro ser humano dolorido, sufriente, ansioso, confundido consigo mismo, invoca como a un auxiliar necesario pero transitorio, en un momento penoso de su vida. Es gracias a esa presencia en diálogo como, rogerianamente hablando, el llamado paciente (o sea el que padece, sufre) podrá arribar por la emergencia de sus propias capacidades latentes, a la situación liberadora que le permita hacer un modo distinto de existir.

La presencia del terapeuta, presencia psicoterapéutica plenamente humana y no otra cosa, posee características singulares que intencionalmente ya constituyen en cuanto tal. Nuestro autor a través de la observación, la reflexión, y la experimentación, llega a definir y estudiar de modo sistemático esas características. Las denominó "condiciones de Actitud"

el proceso terapéutico, o simplemente Actitudes psicoterapéuticas. de ellas trataremos, pues. El las define como elementos sin los cuales no se desarrolla un auténtico proceso sanante, por eso son "condiciones". La puerta en marcha del mismo supone además y esencialmente, que el paciente advierta, reconozca, en su terapeuta (de hecho por supuesto), la presencia real y auténtica de esas actitudes.

En caso contrario por incapacidad, o por falta de disposición para una "alianza terapéutica", en feliz frase, o por negación de las mismas, el proceso no tendrá lugar. La relación es un vínculo dual, no lo olvidemos.

Diremos que por Actitud, en términos generales, entendemos la tendencia constante a percibir y reaccionar en un determinado sentido.

Consecuentemente la *Actitud rogeriana* será la que manifiesta la *tendencia constante a percibir al paciente como una persona con las capacidades adecuadas para la actualización de las mismas*. En correlación inmediata diremos que lo anterior implica: la tendencia constante a reaccionar, por parte del terapeuta, con Congruencia, Aceptación positiva incondicional y Comprensión Empática. Estas son las tres "Condiciones de Actitud" a las cuales nos referimos.

Rogers valoró estas afirmaciones suyas como un verdadero hallazgo científico y pudo así escribir lo siguiente:

"Escuché entrevistas grabadas de muy diverso origen. Poco a poco elaboré algunas proposiciones teóricas, algunas hipótesis relativas a las bases de la eficacia terapéutica. Me he interrogado a mí mismo a fin de descubrir cómo, personas cuyos caracteres, orientación teóricas, métodos, eran tan distintos, podrían resultar eficaces en la relación terapéutica y como cada una de ellas podía inducir a un cambio constructivo y una actualización de la personalidad. De todo lo cual he concluido que todos aportan a la relación terapéutica ciertos componentes de Actitud. Es la hipótesis que propongo para explicar la eficacia tanto del consultor, como del psicólogo clínico o del "psiquiatra".

(Carl Rogers, 1962: 9)

Nota para el estudiante: queremos destacar el párrafo anterior dos cosas. La primera, el trabajo científico sistemático que caracteriza ésta, como otras afirmaciones del autor. La segunda, la extensión que hace a "todas" las escuelas terapéuticas, de esta afirmación suya; lo cual es una importante contribución al estudio del hacer psicoterapéutico general. Rogers, al crear su modalidad particular, lo que intentó en definitiva fue estructurar un marco teórico-práctico en el cual tales Actitudes estén potenciadas y facilitadas al máximo, lo cual no implica negación de la validez y eficacia de otras escuelas.

5.2. La Congruencia

Rogcrianamenté, la atmósfera en la cual el paciente debe ser recibido tiene una particular característica que, nuestro autor, resume con el verbo inglés "to care", que Pagés nombra "amor" y que en el filósofo Heidegger es entendido como "Sorge", solicitud. La resonancia en el pensamiento existencial es obvia. De acuerdo con este, tales palabras implican profundamente la actitud vital de asumir en nuestra vida de un modo que será responsable y maduro, el peso de un semejante. En nuestro caso el paciente.

Lo dicho es lo que está implícito en la palabra *Congruencia* como exigencia, por parte del terapeuta, *ser realmente él mismo* en el encuentro terapéutico.

En las primeras elaboraciones de Rogers, se denominó a esta Actitud como "estado de acuerdo interno" o autenticidad. G. M. Kinget, en la obra ya citada: *Psicoterapia y relaciones humanas*, lo define como:

"el estado de acuerdo que existe (o que podría existir) entre la experiencia y su representación en la conciencia"... "el acuerdo del cual se trata aquí presupone que no hay error en la percepción de la experiencia, por lo tanto que la representación es auténtica".

(Kinget, 1962: 75)

Y señala algo capital:

"la autenticidad, como la empatía, no se adoptan simplemente por un esfuerzo de voluntad".

(Kinget, 1962: 75)

Igualmente aclara:

"para que su asistencia sea eficaz, el terapeuta no puede contentarse con obrar;

- como si experimentara sentimientos calurosos ante el cliente;
- como si se pusiera en su lugar;
- » como si se abstuviera de juzgar;
- como si aceptara al cliente tal cual es;
- como si quisiera que el cliente asuma la dirección de la entrevista etc.

Es necesario que, de manera general, experimente los sentimientos que "manifiesta".

(Kinget, 1962: 76)

Es útil advertir al lector que los anteriores elementos "como si", en

su versión positiva no condicional son elementos relacionados, esenciales de la modalidad terapéutica que estudiamos.

El psicólogo brasileño Frank Víctor Rudio (1982) establece respecto de nuestro tema la validez semántica de la distinción entre *Congruencia* y *Autenticidad*. Según esto, el primer término refiere a "la armonía de una cosa o hecho con el fin propuesto, coherencia, propiedad, conveniencia", el segundo es "la cualidad de lo auténtico, y auténtico es lo mismo que veraz, verdadero, cierto, genuino, legalizado". Concordamos con esta apreciación y creemos que ambas expresiones son coincidentes, unificadamente, con la intención de Rogers. En el vocablo *Congruencia*, que usaremos indistintamente con *Autenticidad*, lo que subyace es el sentido de integridad y unidad, "es un hombre íntegro" se dice familiarmente. Y "hombre íntegro" (en nuestro caso un hombre en función de psicoterapeuta) es aquel que se destaca por la coherencia entre lo que piensa, siente, dice y hace.

Rogers usará justamente las palabras coherencia, genuinidad, transparencia como sinónimos de la actitud de *Congruencia*. O sea, se refiere a lo que podemos entender como una armonía entre la experiencia vivencial, su representación mental y eventualmente su expresión, sea verbal o no verbal.

Nuestro autor hace una importante aclaración:

"Puesto que este concepto está expuesto a malos entendidos, permítanme establecer que no significa que el terapeuta cargue a su cliente con una expresión abierta de todos sus sentimientos. No significa que el terapeuta descubre su ser total al cliente. Significa, sin embargo, que el terapeuta no se niega a sí mismo ninguno de los sentimientos que está experimentando, deseoso así mismo de experimentar transparentemente cualquier sentimiento persistente que exista en la relación y dejar que esto sea conocido por el cliente.

Significa evitar la tentación de presentar una fachada, o esconderse tras una máscara de profesionalismo o asumir una actitud "confesional".

(Franz Víctor Rudio, 1982:48)

Otra aclaración que nosotros creemos conveniente hacer. No confundirla con la contratransferencia psicoanalítica. En el valioso *Vocabulaire de la Psychanalyse* se define a esta última como:

"El conjunto de reacciones inconscientes del analista a la persona del psicoanalizado y más particularmente a la "persona del mismo".

(J. Laplanche, 1967:103)

En primer lugar, en esta definición suponen en las "reacciones inconscientes" y la "transferencia". En la congruencia rogeriana estos elementos pueden, sin duda, estar presentes. Pero la misma apunta más bien a las experiencias simbolizadas o "disponibles", a la conciencia. El concepto rogeriano es abarcativo. Conviene aquí esclarecer además que en la psicoterapia de Rogers no se opera con, ni en el campo transferencial, específico y característico del psicoanálisis. Según Rogers, en un proceso, tal como él lo entiende, podrá haber momentos transferenciales y los mismos serán empatizados y reflejados convenientemente, sin hacer de ellos el eje de ese proceso. Claramente: la Congruencia puede implicar lo transferencial (momentos), pero la Transferencia no es la Congruencia y tampoco la contratransferencia.

El terapeuta en su Congruencia no será alguien que se escuda en su rol, ni en ser un personaje, ni un modelo sino simplemente la persona que está allí para el otro que lo solicita como ayuda. Se trata de un esfuerzo constante de unificación, de integración entre el mundo de experiencias, representaciones, la interioridad y el comportamiento que reflejará las convicciones propias y su adhesión a las mismas. Todo esto presupone coraje, seguridad interior, aceptación de los propios límites y falencias. Su fruto será poder actuar con una auténtica presencia personal.

Y esto es lo sanante por excelencia en toda relación psicoterapéutica.

Sin duda que esto no es fácil y no se consigue en los libros sino en el diario vivir.

Pero Rogers sabe de las fragilidades humanas y plantea, como exigencia mínima, el esfuerzo sincero de Congruencia al menos durante el tiempo de la sesión. Lo cual supone, de todas maneras, una general intención en tal sentido y cierto nivel de realización. De lo contrario crearíamos en una mera "autenticidad profesional", y este no es el caso. Rogers puntualiza: "Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad".

Como resulta obvio la Congruencia se instala en la dimensión existencial de la terapia que estudiamos. Por ello implica un compromiso personal y funda en él la eficacia del hacer del terapeuta, las técnicas serán útiles pero no suficientes para lograrla.

Finalizamos con una oportuna cita de Adrián Van Kaam:

"La paradoja de ser hombre es más dramática en la situación terapéutica. Ser un consultor es estar a disposición de mi paciente, totalmente volcado en la personalidad irreplicable que es él. Por otro lado, en la donación de mí mismo y en la entrega de mí mismo a mi cliente,

mi real y auténtico yo se revela, se realiza y se debate. Este auténtico "yo" es lo mejor de mí mismo, es mi auténtico "yo", que se pone a disposición de mi cliente, y no el yo social o funcional".

(Van Kaam, 1969:32)

5.2. La Aceptación positiva incondicional

Esta es otra de las Actitudes terapéuticas propuestas por Rogers. Lo citamos:

"La segunda condición reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando. Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, 'conducta o sentimientos'"

(Rogers, 1974:41)

Podemos ilustrar lo que Rogers quiere significar recordando un rico pasaje de Saint Exupery:

"¡Estoy tan cansado de polémicas, de exclusividades, de fanatismos!, en tu casa puedo entrar sin vestirme con un uniforme, sin someterme a la recitación de un Corán, sin renunciar a nada de mi patria interior.... Yo, que como todos experimento la necesidad de ser reconocidos, me siento en ti y voy hacia ti. Tengo necesidad de ir allí donde soy puro. Jamás han sido mis formulas y mis andanzas las que te informaron acerca de lo que soy, sino que la aceptación de quien soy te ha hecho, necesariamente, indulgente para con esas andanzas y esas fórmulas. Te estoy agradecido porque me recibes tal como soy. ¿Qué he de hacer con un amigo que me juzga?. Si recibo a un amigo a mi mesa, le ruego que se siente si renguea, pero no le pido que baile".

(A. de Saint Exupery, 1968: 71-72)

La Aceptación o Consideración positivas incondicional, es justamente ese estar abierto al otro sin ponerle condiciones de aceptabilidad. Es una aceptación genuina del otro como se presenta y es en sí mismo. Es un interés verdadero por su persona y su aflicción, un amor auténtico, en fin, que renuncia a juzgar, poseer o someter al otro.

Esta consideración supone que el terapeuta se halla ante el paciente (recordemos: "aquel que está sufriente") prescindiendo de su cuadro de referencia interna, en virtud del cual los contenidos experienciales, sociales o teóricos, pudieran utilizarse para evaluar y/o juzgar al otro, lo cual sería condicionar nuestro vínculo. Rogerianamente, en coherencia con los principios que esto supone, por medio de la Congruencia el terapeuta ten-

drá la libertad y seguridad necesarias para asumir una actitud no evaluativa del otro; aún cuando su presencia resulte negativa a sus propios sentimientos, contraria a sus valores, a su visión del mundo y a sus conductas.

La imposibilidad para asumir esta Actitud conlleva la necesidad de recurrir a una oportuna supervisión, o aún derivación a otro profesional.

Max Pagés profundiza esta noción al escribir:

"La aceptación positiva incondicional de Rogers es, si se quiere, un amor, pero un amor no ambivalente, diferente de todas las formas del "amor-fuga", que habitualmente se encubren en ese término. Es una especie de afecto desesperado y lúcido, que liga dos seres separados, unidos solamente por esa condición común de los seres separados".

(M. Pagés, 1965: 67)

¿Qué es lo que Rogers afirma debe ser aceptado?: "lo aceptado es la totalidad existencial dada, la persona como sistema dinámico de actitudes y necesidades, con su orientación actual".

La Consideración no es virtud que abunde en la sociedad humana; incluso los padres pueden decir, inadvertidamente, "mamá te quiere sí..", es el amor y la aceptación condicionados.

Aclaremos que esta Aceptación no es aprobación, justificación o complicidad ingenua de conductas que son para el terapeuta reprobables o injustificables social o personalmente. Es sencillamente respeto por el mundo del otro, por chocante que fuere. Si el terapeuta se presenta como un igual, y humanamente lo es, el paciente tenderá a responder como igual. En tal sentido, el llamado "paternalismo terapéutico" significa una neta actitud de solapada superioridad.

Tal paternalismo es una relación privilegiada que se instituye sobre el otro individuo, con la finalidad oculta de asegurarse el dominio y la sobreprotección del mismo, considerado en situación de inferioridad,

"El terapeuta no es ni paternalista, ni sentimental, ni superficialmente sociable y agradable" escribió Rogers. La tolerancia, solicitud, benevolencia, protección del terapeuta "paternalista"; son una trampa que disfrazan el amor posesivo y dominante. En tal actitud se esconde la afirmación de la propia autoridad como poder socialmente instituido, al cual se someterá al paciente (el pasivo). Sin embargo Rogers hace lugar a la excepción que en ocasiones, como con los psicóticos, la patología impone. Escribió así;

"Tratando con individuos extremadamente inmaduros o regresivos, una consideración condicional puede ser eficaz para lograr una relación, aún en una terapia en marcha, que una consideración posi-

va incondicional. Parece claro que algunos clientes inmaduros o regresivos pueden percibir un interés condicional como una mayor aceptación, que un cuidado incondicional."

(C. Rogers, *American Handbook of Psychiatry*: 13)

Ciertamente el ser coherente con el centramiento en la persona, será lo que permita al terapeuta hacer las discriminaciones pertinentes sin rigores dogmáticos, deshumanizantes de la relación.

Nuestro autor cita con complacencia en sus obras al conocido filósofo Judío Martín Buber, con el cual polemizó académicamente. El mismo es autor de una obra de gran resonancia *Yo y Tú*, con cuyo contenido coincide Rogers en gran parte. Buber escribe allí:

"El poder de educar, el poder de curar, no es dado sino a aquel que vive frente a uno sin librarse a su afán por dominar"....

(M. Buber, 1960: 16)

y más adelante:

"El hombre se torna un "yo" a través del "Tú". Aquello que lo confronta y desaparece, los fenómenos de la relación se condensan o se disipan. En esta alternación la conciencia del compañero que no cambia, del Yo, se hace más clara y cada vez más fuerte."

(M. Buber, 1960:30)

El autor, en su obra, ha desarrollado una verdadera psicología antropológica de la relación humana. Tal vez esta sea una adecuada perspectiva del tema que ahora tratamos. Toda persona necesita y desea, ya desde niño, sentirse aceptado, tratado como persona valiosa por el simple hecho de serlo. Es una justa y universal aspiración. También lo es, por lo tanto, en una relación humana tan delicada como la psicoterapéutica. El paciente llega a la consulta, habitualmente, con un sentimiento de angustia e inseguridad que lo autodesvaloriza. Tiene además que abrir su intimidad, en mayor o menor grado obscura, a un desconocido, pagando el servicio de su atención y su escucha profesional. Lo común en tal persona, será la falta de Aceptación y Consideración positiva respecto de sí mismo.

En tales circunstancias hallarse ante un terapeuta lleno de aceptación, que no juzga, ni aconseja, ni opina (lo "no directivo", recordemos) sobre su drama y su persona será una experiencia bastante excepcional. Justamente tal actividad será la que permitirá al paciente ir ganando progresivamente en libertad y autoestima, será pues la apertura, el cambio terapéutico y existencial, lo que emergerá desde él en ese diálogo singular, será la posibilidad de entrar en contacto con su auténtico fluir vivencial,

su *experiencing* y por lo tanto, el hacer ía experiencia emocional correctiva de sus significados vividos. Su autoimagen, su autoevaluación, evolucionarán. El encuentro, tema capital del Existencialismo, con un auténtico Tú, le posibilitará reconciliarse con su Yo herido históricamente y rehacer las estructuras perturbadas de su personalidad.

Podrá confiar en sí mismo y su experiencia, porque se encontró con alguien que confió en él y lo halló confiable. Son esta algunas de las puntas de ese iceberg fascinante que implica la vinculación humana en sus aspectos psicoterapéuticos, donde obviamente lo puramente técnico, aún valioso, es secundario.

5.3. La Comprensión Empalica

Sin duda nos hallamos aquí ante un concepto mayor, clave fundamental dentro del sistema de pensamiento rogeriano. Tanto es así que podría decirse que, si el psicoanalista opera en el campo de la Transferencia, el rogeriano opera en el campo de la Empatía.

Empecemos por hacer con Rogers una **imprescindible** distinción, Estamos escribiendo la palabra *comprensión*, con "h" intermedia, y no simplemente *comprensión*, sin esa "h" ¿la razón?

Comprensión: se halla ligado a lo reflexivo, a lo racional, al inglés *Knowledge*. *Comprensión*: tiene en su uso una resonancia con el pensamiento existencial; apunta a lo abarcativo (ei *Comprehendere* del latín) y totalizante de cierta realidad, particularmente de la realidad emocional. Sería algo más próximo al inglés "**understand**" en cuanto "caer en la cuenta".

En toda relación humana profunda comprendemos y comprendemos, simultánea y distintamente. No es esto una cuestión estrictamente semántica, sino de uso y contenido.

Rogers distinguirá entre *comprensión dinámica*: "en términos de motivaciones profundas, pulsionales, tendencias y necesidades inconscientes o semiconscientes: y *comprensión empalica*", la cual "como la forma dinámica, tiene relación con la economía interna, sobre todo la emocional] del individuo. La diferencia esencial que las separa, y que de hecho las opone, se encuentra en el cuadro de referencia a partir del cual se practica. La Comprensión Empalica, lejos de interpretar los datos provistos por el sujeto, se esfuerza por aprenderlos tal cual son ("at face value"), es decir, tal como el sujeto los aprehende o los presenta" (...) Agregamos nosotros: tal cual son vividos significativamente. Esta última nada tiene que ver con cierta imagen peyorativa de la misma que la confunde con una cierta "iluminación" de tipo poético o hasta místico, o con un "inefable contagio" emocional o rara "facultad" mental.

Personalmente la definimos como la *apercepción sintética inmediata de la significación estructural de lo vivido por el otro*. Una pausada **lectura** reflexiva de esta formulación creemos que puede aclarar un concepto a veces claroscuro. Es lo que pedimos al lector.

Por su parte Rogers nos dirá que:

"El estado de empatía, o el hecho de ser empático, consiste en percibir el cuadro de referencia interno de otras personas con exactitud y con los componentes emocionales y las significaciones que íe son anexas, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder jamás la condición del "como si". Si la cualidad del "como si" se pierde, se tratará entonces de identificación."

(Carl Rogers y G. M. Kinget, 1962:120).

Abundemos su referencia sobre este concepto, no siempre bien entendido. Nuestro autor no dirá también que:

"El término "empatía" fue creado por la psicología clínica para indicar la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo del otro y participar de su experiencia en la medida que la comunicación verbal y no verbal lo permita" ..." es ía capacidad de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo como él lo ve."

(Carl Rogers, 1962:98)

También Rogers hablará de "sensibilidad alterocéntrica".

Todo aquel que ha vivido en pareja sabe de la experiencia cotidiana según la cual, la gran mayoría de las disputas se originan justamente en la empatía deficiente o ausente en uno o los dos miembros de la misma.

Ella dice algo significativo y emocionalmente connotado pero *él* sólo comprende lo lógico de su discurso, por lo tanto, no la comprende empáticamente. Esto alimentará así la confusión y el conflicto ... En toda terapéutica sería y sistemática, entra la empatía como elemento insoslayable pues su "material" fundamental será siempre lo emocional.

Sin embargo sus aplicaciones y formas pueden variar en función del correspondiente referencia teórico-práctica. Así sucede en la práctica psicoanalítica tal como Pagés señala:

"Esos autores (los psicoanalíticos) ciertamente subrayan el papel de la empatía y del inconsciente del analista. Pero las relaciones que existen entre esos elementos afectivos del trabajo analítico y los elementos intelectuales no están elucidados.

Uno, a veces, tiene la impresión que las relaciones afectivas entre cliente y terapeuta juegan un papel subordinante en relación con

los aspectos intelectuales del trabajo analítico, un rol útil., adecuado..para proveer los materiales para una elaboración intelectual."

(M. Pagés, 1965:152)

De ser así psicológicamente, estaríamos ante el uso instrumental de la Empatía y no de la misma como el campo en el cual se realiza la interacción rogerianamente concebida. En el verse y oírse comprendido empáticamente y holísticamente, el paciente se ve arrastrado, suponiendo las Actitudes rogerianas específicas, al proceso de la efectiva "experiencia emocional correctiva de los significados por él vividos". Sabemos que esto define, para nosotros, la interacción psicoterapéutica.

Rogers habla de la Empatía como:

"percibir el cuadro de referencia interno de otra persona con exactitud y con los componentes emocionales y las significaciones que le son anexas, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder jamás la condición del "como si".. Si la cualidad de "como si" se pierde, se trataría entonces de identificación."

(C. Rogers, 1965; 152)

El *Vocabulaire de Psychanalyse* nos ilustra sobre esta advertencia de Rogers:

"la identificación, que es la negación de la empatía o identificación de un "proceso psicológico por el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un tributo del otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste."

(J. Laplanche, 1967:187)

En la identificación podemos sentir *simpatía* (caso que ocurre con los admiradores de actores de cine o televisión) pero se tratará de confusión, fusión o proyección con el otro, ordinariamente un desconocido en realidad. Por ello la simpatía tampoco es empatía. Un terapeuta empático puede sentir verdaderamente simpatía o antipatía por su paciente, Pero se trata de otra cosa que la empatía.

Avancemos en nuestro camino. Hablamos de Comprensión Empática, ¿qué es la comprensión empática?

Se trata ante todo de la aprehensión racional y emocional, las dos cosas, de aquello que nuestro interlocutor quiere significar, los signos que usa y, particularmente, la significación personal que atribuye a lo expresado. Todo esto teniendo en cuenta que estamos vinculados aquí y ahora, uno con el otro y en determinado contexto, físico, psicológico y social. El terapeuta considera así el significado del discurso del sujeto como indica-

dor de sus vivencias, corporal o verbalmente expresadas. Se tratará de desentrañar el significado dentro del contexto desde el cual abre su interioridad.

Un elemento fundamental en la comunicación empática es la *participación*. Advertimos que en el tono emocional del paciente subyace la intrincada red de significados de su discurso. En tal situación particular será, para el terapeuta, ponerse en la misma "frecuencia de onda" de aquel discurso.

En una transmisión radial, como ejemplo, la mala sintonía con la emisora perturbará la comunicación del oyente con la misma, en tal caso, ésta deberá hacer un ajuste de la onda de emisión, corregir la desviación, para participar adecuadamente del programa emitido. Creemos que la ilustración es clara, llevada a la relación terapéutica.

La Comprensión Empática es verdadero conocimiento del otro en cuanto es un ir y venir del otro hacia mí y recíprocamente. Sabemos que ese otro es un objeto intencional emocionalmente investido y en ese vínculo se juega mi capacidad de compartir, de participar, de su mundo afectivo.

Sus sentimientos serán consentidos por el terapeuta hasta hacerlo vibrar emocionalmente. El terapeuta reproduce aquel sentimiento, se deja llevar en el fluir de la corriente afectiva del sujeto, vivenciando su mundo emocional perturbado. Fluirá en esa corriente con el otro acompañándolo, compartiendo, pero sin dejarse "ahogar" por él.

La percepción empática tiene una intención: poder con-sentir, sin perder jamás la conciencia de las diferencias que nos hacen personas distintas.

Es en esa experiencia del "como si" yo fuera el otro, que puede alcanzarse la lucidez de conciencia que resulta terapéutica, que se alcanza también el *insight*, "el caer en la cuenta", del padecimiento del otro (apercpción).

Lo que en una adecuada Comprensión Empática percibimos, es el concreto y vivencial sentido del mundo personal del paciente que él mismo acertado o no se atribuye.

Adquirimos así una comprensión molar y molecular de su discurso; comprendemos lo connotado del mismo, lo referencial y lo afectivo o emocional.

Aquello de lo que nos apercibimos es de la significación de ese discurso, cuyo sentido no siempre es claro para quien lo expresa significando lo que vive. O sea, dando a su mundo signos que nos hablen a nosotros y que tenemos, como tarea, que leer empáticamente.

Consecuentemente el sujeto, terapéuticamente, tendrá una nueva apercepción de sí. Esta, proceso mediante, lo llevará a modificar su autoimagen, su estructura emocional interna y su conducta individual y social.

Cabe bien aquí hacer una cita de Rogers que clarifica, desde su experiencia personal, lo antedicho:

"Yo me dejo llevar por lo que esta relación tiene de inmediatez, hasta el punto que es mi organismo el que la asume y se hace sensible a la relación y no sólo mi conciencia. No respondo de modo táctico o analítico, sino que reacciono sobre el otro individuo sin reflexionar, fundada mi reacción (pero inconscientemente) sobre la totalidad de mi sensibilidad orgánica respecto de esa otra persona. Yo vivo sobre esta base la relación...y puedo con la misma libertad hacer la experiencia de mi comprensión de ese sentimiento (del paciente) sin pensarlo conscientemente, sin aprehensión alguna, sin ningún cuidado por saber adonde me llevará esto, sin barrera cognitiva o emocional alguna, en un dejarme llevar total en la comprensión... el cliente y yo, emergemos al final de la hora, como de un pozo o un túnel."

(C. Rogers, 1966: 155)

Se trata pues de la mutua conciencia de encuentro personal, como **Buber** expresa en su concepción del "Yo-Tú", que Rogers analiza en el mismo párrafo. Precisamente es en tal mundo vivido en común emocionalmente, lo que permitirá al paciente y al terapeuta la Comprensión Impática como emergencia de ese vínculo por el cual circulan los mutuos mensajes significativos y un mutuo compromiso existencial. Decimos pues que en la empatía y "experimento" las vivencias del otro a quien reconozco como persona, aprehendo el mundo-en-torno-suyo y su mundo-in lomo-mío como uno. Lo que los diferencia es el modo distinto de **afectarle** a él y a mí. Se organiza así un "común mundo fáctico, objetivo, espacial ni temporal, como un mundo en torno nuestro allí para todos". Es el **mundo** intersubjetivo como correlato de la experiencia intersubjetiva que **h&i** <• posible la empatía. La entendemos así a ésta como la posibilidad de [] *comunicación intersubjetiva de lo vivido.*

Resumiendo: podríamos decir que el terapeuta rogeriano:

i) se esfuerza por acercarse a las más íntimas experiencias del **OSHA** por medio de la Comprensión Empática.

b) trata de aprehender el proceso de la relación del paciente consigo mismo y con su mundo, del cual él solamente puede tener una experiencia vivencial,

c) refleja y acepta incondicionalmente, con calidez y comprensión i) **paciente.**

d) de tal modo sus emociones (de paciente) se hacen "disponibles" puní (no necesariamente en) en su conciencia.

e) el paciente, por lo tanto, podrá retomar e integrar su autoimagen para sí mismo y los demás, en su propio mundo.

Marian Kinget, colaboradora de Rogers, nos dirá:

"Se produce una reorganización del campo de percepción en el cual los mismos datos llegan a ser organizados según un nuevo principio generador de nuevas correlaciones. Esta reorganización del campo perceptivo -conducente al establecimiento de nuevas correlaciones entre los antiguos datos- es la esencia de la terapia rogeriana."

(C. Rogers y GM Kinget, 1962:11-12)

6. La Técnica Psicoterapéutica

Rogers ha sido siempre reacio al uso de la palabra *técnica* cuando de relaciones psicoterapéuticas se trata. Considera que, tal término, contradice el valor y el sentido humanístico de sus elaboraciones. Esa palabra en nuestro contexto sociocultural apunta a una connotación referida al manejo y "manipulación" de las "cosas", los "objetivos" materiales. Así manejamos un auto, *manipulamos* los cables de una conexión eléctrica, etc. En ese caso correlato mecánico el que le aparece como contradictorio con la concepción de una relación humana cálida y profunda.

Además, la persona exige un respeto y consideración que está muy lejos de toda mecanización, toda manipulación de la misma. La técnica convertirá a la persona en "objeto" de las intenciones del otro. En una concepción rogeriana, como sabemos ya, el eje de la relación es la persona del llamado paciente, de aquí la denominación de "psicoterapia *centrada* en el paciente". Toda manipulación, aún con las mejores intenciones terapéuticas, se excluye, por principio.

Tendríamos por lo tanto que hablar de recursos o modalidades operativas en la interacción. Sin embargo, hecha la salvedad, usaremos la palabra "técnica", en atención a la jerga en uso de nuestro medio y que facilita así la comunicación, en este caso, con el lector. Conviene subrayar además lo siguiente. Las "técnicas", rogerianamente, intentan en realidad ser modalidades que traducen, en lo concreto, la concepción de fondo subyacente a las mismas, cuando se trata de la relación terapeuta-paciente. En esa concepción la primacía está dada a las Actitudes del terapeuta, como ya hemos visto. Así una terapia rogeriana que fracase en su finalidad, en la generalidad de los casos, no ha de serlo por "fallas técnicas". Habrá que buscar la causa en la insuficiencia de las Actitudes, particularmente la

Compreensión Empática, que naufragan en su cometido. Sin un adecuado contenido actitudinal no habría un verdadero proceso terapéutico, sino la caricatura formal del mismo.

La formación como terapeuta centrada en el paciente, por lo tanto, difícilmente se hace desde los libros. Esta supone fundamentalmente la adquisición, desarrollo y entretenimiento en el ejercicio de las Actitudes y no meramente en la reproducción de técnicas leídas. Para eso existen justificadamente, los cursos de formación como terapeutas.

El recurso característico, no único ni exclusivo, de la entrevista E.C.P., es el denominado Reflejo que aquí estudiaremos. Ha sido esta modalidad una feliz creación de Rogers que ha demostrado su eficacia y ha sido convalidada por oportunas investigaciones.

Definiremos el *Reflejo* diciendo que de modo habitualmente verbal, ocasionalmente corporal, el terapeuta expresa, reformulándolos, los sentimientos esenciales vividos por el paciente. NO se trata de una repetición formal de lo que el otro dice, sino de los contenidos emocionales, explícitos e implícitos, en aquello que el otro dice. El reflejo, en general, resume, parafrasea, acentúa, resignifica, el discurso del paciente, "reflejando" ante su percepción los elementos emocionales que estructuran gestálticamente, ese discurso, sean aquellos manifiestos o no.

Consideramos una buena *definición* del término "*psicoterapia*", la inspirada en Franz Alexander según el cual es: "una experiencia emocional correctiva". A esto agregamos nosotros: *de los significados vividos* por el paciente. De esto se trata, pese a cierta tradición racionalista e intelectualista, la psicoterapia esencialmente tiene como objeto inmediato la estructura emocional de la persona en conflicto. Son los significados emocionales inadecuados, reprimidos o distorsionados, los que han llevado al sujeto a una estructuración neurótica de su personalidad. Un proceso terapéutico auténticamente tal conlleva una re-significación ("sana", diríamos) de esta *gestalt* de significaciones emocionales. La misma arrastrará, y esto es muy rogeriano, una nueva forma de autopercepción de sí mismo y el entorno relacional.

Al mismo tiempo se modificará la autoimagen del sujeto y su "modo de estar en el mundo", como expresan los existencialistas.

Es en este punto, amigo estudiante, en el cual deben relacionarse los conceptos fenómeno lógicos ya explicados en el punto 4 y que hacen a la teoría de la percepción de Combs. que Rogers aplica.

La eficacia operativa del Reflejo consiste en la posibilidad de concretar la percepción de sí mismo que el paciente manifiesta, y hacerle presente la identidad de percepción que el terapeuta se esfuerza constante-

mente por lograr, con la finalidad de descubrir desde el sujeto mismo, auténticas significaciones emocionales del discurso,

Debemos tener presente que, como sería el modo conductista, el Mirlamiento observable no es lo que pone de manifiesto la persona sino la comprensión (no la mera comprensión lógico sintáctica) de los significados emocionales que se atribuye o expresa, en referencia a sí mismo, y que pueden ser percibidos en su conducta.

Si nos situamos en el ángulo de las Ciencias Humanas, y es allí donde tiene su adecuado lugar la relación humana que denominamos: terapéutica, el paciente no es visto como un "observable" al modo de las Ciencias Naturales (un animal, un vegetal, un mineral, pueden serlo). En consecuencia el paciente tampoco será "manipulable" en cuanto pasivo de observación y conducción. Ideal implícito de muchos terapeutas arrastra el "furor curandi". Aunque bien intencionados, esto implica falta de respeto e ignorancia respecto del otro presente en la relación, una actitud en tal estilo es rogerianamente inconcebible.

Hemos dicho que el reflejo consiste en resumir, parafrasear o acentuar la comunicación manifiesta o implícita del paciente. Su fin *finalidad*, no sólo, percibir, percibir al sujeto como él se percibe, sino hacerle comprender esa identidad de percepción. Para ello es suficiente que los elementos emocionales tácitos sean: 1) inherentes a la comunicación (necesarios para describir su significado) 2) notables y probables en la misma.

Correlativamente, el terapeuta ofrece constantemente la posibilidad de verificación, sobre la exactitud de reproducción del sentimiento comunicado, expresa o implícitamente. Esta posibilidad de verificación o confirmación, está dada particularmente por el tono del Reflejo, que nunca es interrogación o afirmación, sino *expresión neutra* cuyo contenido será confirmarlo por el propio paciente, en coherencia con el "centramiento en el paciente" postulado por Rogers.

Existen tres modalidades de reflejos:

1) Reiteración: está dirigido al contenido estrictamente manifestado en la comunicación.

— elementos:

a) resumen la comunicación.

b) remarca un elemento notable,

c) reproduce las últimas palabras de lo dicho, facilitando así la Continuación del discurso.

— empleo:

— cuando la actividad del sujeto es descriptiva, no emocional!

- cuando sentimiento y contenido material están amalgamados de modo que llevarían al terapeuta a una actitud inquisitiva.

- Utilidad:
- no implica elucidación directa.
- prepara una creciente toma de conciencia.
- propone un clima favorable de seguridad, distensión y receptividad.

2) **Reflejo de sentimiento:** es el que consideramos de eficacia terapéutica mayor y evidencia la línea fenomenológica elaborada por Rogers en su práctica.

Tiende a extraer la intencionalidad (fenomenológica), la actitud o el sentimiento inherente al discurso, en cuanto esencia vivencial del mismo, explícita o no.

—efecto: gestálticamente aclara el "Fondo" de la comunicación, permitiendo al sujeto "darse cuenta", e integrar los elementos aptos para ser integrados en la "Figura", y así poder modificarla, revalorizarla, resignificarla.

3) **Elucidación (clarificación):** consiste en aceptar y cristalizar ciertos elementos que, sin formar parte del "campo" discursivo, lo impregnan en un nivel reflexivo.

—efecto: pone de relieve sentimientos y actitudes que no surgen directamente de las palabras del sujeto, pero que pueden razonablemente, deducirse de la comunicación o su contexto, pero que pueden razonablemente, deducirse de la comunicación o su contexto. Tiene un carácter de construcción racional y un tono interpretativo que hacen su uso menos frecuente rogerianamente. Su peligro está en estimular la dependencia (búsqueda de información proveniente del terapeuta).

La **importancia del reflejo** consiste, particularmente en su posibilidad de transmitir al sujeto la Comprensión Empática de su mundo vivencial por parte del terapeuta. Es así como el paciente podrá ir estructurando su propia autopercepción, su propio discurso de significaciones profundas. La "cadena de reflejos", según su modalidad y objetivo, enfatizan, esclarecen o descubren los auténticos significados, ya sean latentes o expresos, que el sujeto verbaliza o expresa, aún corporalmente, en la sesión terapéutica.

Podemos señalar cuatro *momentos operativos fundamentales* en la interacción:

1) El terapeuta ante el paciente, se esfuerza por aprehender a éste tal cual **se** le aparece fenomenológicamente, a través de su discurso y actitud corporal, sin prejuicio teórico alguno sobre el sentido del mismo.

2) El terapeuta tendrá luego de percibir, por medio de la *comprensión empática*, el fondo emocional en el cual, como ya dijimos, gestálticamente el discurso hace de Figura, que expresada con distintos recursos (palabras, posturas, gestos, silencios, etc.)

3) Una vez percibida empáticamente esa totalidad personal en su fondo emocional, el terapeuta comunica al paciente, por medio del *reflejo*, la esencialidad emocional extrema.

4) El resultado previsto será que el paciente se verá reflejado en su estructura de *significaciones emocionales*.

Se alimenta así un proceso continuo de *feed-back* que permitirá hacer la "experiencia emocional correctiva" de sí en relación con los significados vividos, edificados hasta el presente de manera patológica.

Esta *re-percepción* emerge de la cadena de reflejos, en un movimiento de espiral. Su centro es la experiencia fluyente del sujeto dada como paulatino descubrimiento de los auténticos significados. Estos significados han sido los negados, distorsionados o reprimidos, en función de los propios mecanismos de defensa. Ha sido tal actitud la que ha dado lugar a una estructuración patológica de su experiencia emocional y consecuentemente, de su personalidad. Recordemos que esta última es la matriz de significaciones con su contenido psicológico y existencial.

6.1. Reflejo y reducción fenomenológica

De acuerdo con nuestra concepción, el reflejo rogeriano constituye una auténtica reducción fenomenológica, por mediación de la Comprensión Empática, gracias a la cual es factible la comunicación eidética de la vivido por el cliente.

El Terapeuta se esfuerza por comprender y comprender, planos afectivos y racional, el discurso del C, desde su semántica y sintaxis personales, es decir, desde ese mundo de significados que le es propio e irreplicable. Dijimos ya que el terapeuta no-directivamente, se abstiene de estructurar ese discurso recurriendo a propias opiniones, consejos, interpretaciones e informaciones.

Centrado así en el C. y en el discurso, se ciñe al fluir del mismo tomándolo como fuente de información del C. sobre sí mismo, sin intentar corregirlo, o desmentirlo. Es entonces cuando el reflejo surge como una re-versión de la imagen (concepto de Self) que el C. se atribuye, imagen que se establece despojada de todo prejuicio, estructuración o información que una intervención no fenomenológica del terapeuta haría posible.

Despojada el discurso del C. de toda comprensión y comprensión que no sea "natural" (hablando fenomenológicamente), es decir no-tema-

tizada, y por lo tanto inmediata, totalizante y "desprejuiciada", el T. está atento para percibir lo que se muestra en cuanto tal, sin previsión alguna, despojándolo de las notas que lo definirían o determinarían desde fuera del mismo. Será el C. quien se defina o determine, y lo adecuado o no de tal definición o determinación, sólo emergerá lentamente en el proceso terapéutico desde él mismo, como fruto de la re-percepción de sí mismo que el reflejo posibilita.

Detallamos a continuación en qué consiste operativamente la *reducción fenomenológica* que se realiza, según nuestro entender, en el reflejo rogeriano.

Debemos ver al C. como un emisor, en términos de la teoría de la comunicación, que manifiesta su propio discurso como un significante, es decir lo verbal o conceptualmente designante. El reflejo tiene como finalidad el poder re-transmitir al emisor (C) el significado último, es decir lo designado concientemente o no, en ese discurso, como esencia emocional (eidos) del mismo, sea esta advertida o inadvertida en mayor o menor grado por el C. mismo.

Por lo tanto:

— el discurso-significante del C. es el primer elemento (a) de la operación.

— en seguida el T. ensaya **la variación de "notas"** (b) (ajustar la "sintonía") que determinarían el sentido del mensaje del emisor. Tiene lugar así un progresivo "descarte" (despojamiento) de las "notas" que no dan cuenta, en último término, de la esencia emocional de lo expresado.

Ese descarte es un rapidísimo movimiento que puede graficarse como una espiral cónica que avanza desde niveles superiores a niveles inferiores de significación hasta arribar al punto en el cual surge, en una **intuición eidética** (c), el nivel de significación última, el Fondo de la Figura discursiva. Intentar acceder a un nivel siguiente haría desvirtuar, cambiar, obviamente, la intencionalidad subyacente en el mensaje recibido por el T., por lo tanto, dejaríamos de advertir hacia adonde apunta en su significación.

En ese punto esencial (c), si nuestra empatización ha sido correcta, advertimos el quedarnos como "detenidos", "frenados" virtualmente, por la evidencia de la significación expresada. Avanzar más allá sería saltar hacia otra significación sin relación inmediata con el significante (a). Desde ese punto (c) exactamente, será de donde parta nuestra respuesta reflejo. Se describirá así, en su expresión, el movimiento de una espiral cónica invertida en relación a la anterior que opera como *"ampliación comprehensiva"* (d) de lo percibido esencialmente como el eidos emocional del discurso de C.

La "amplificación" tiene su vértice terminal (base del cono invertido) en la expresión concreta de la *respuesta-reflejo* (e) ofrecida como significativa del T. al significado propio del C. Se da pues en el reflejo una "reducción seguida de "amplificación". La *reducción* abarca a-b-c. La *amplificación* d-e. Allí está el reflejo mismo, lo anterior es una descripción del proceso que lo origina.

A su vez la amplificación estará constituida por un sucesivo "descarte" y "construcción" de las posibles respuestas significativas (a) que el T. podría dar para alcanzar su objetivo. Allí se juega realmente su habilidad, su puntería, para acertar precisamente en el blanco que está constituido por el fondo esencial del mensaje del C.

La ampliación decimos y no reducción otra vez, pues el T. tendrá que hallar el reflejo adecuado (el acertado) anexando las múltiples connotaciones por él conocidas en relación al discurso del C. connotaciones sincrónicas y diacrónicas, que dan la posibilidad al C. de conocerse, abriéndose a su auténtico *experiencing*¹, en el reflejo del T.

Consideramos que, a través de los párrafos anteriores, resulta claro como, gracias a la operación fenomenológica descrita, el T "centrado en el cliente" no hará de reflector (fuente de la luz que ilumina y revela) de lo que obscuramente vive el C. sino que intentará ser *reflejo* (espejo de la fuente de luz que es el C. su mismo "experiencing"). Esto destaca la diferencia en relación con los terapeutas que actúan desde su cuadro teórico de referencia a la manera de un reflector. Así como una "conciencia reflector" individual se enajenaría por su referencia a otras fuentes de luz (otras conceptualizaciones, significaciones, conciencias, etc.), el T. que se constituye en conciencia-reflector del C. resultaría a su vez "enajenante" al trasladar el "experiencing" del mismo, que se manifiesta en su discurso, a una simbolización surgida de su propio cuadro de referencia personal o teórico.

Es así como Rogers ve como *respuesta ideal del T.* "la que se dirige a los sentimientos inmediatamente presentes en la persona del C, ayudándole a formular sus experiencias con más claridad, a referirse a ellas, a sacar de ellas más significaciones, a experimentar sus sentimientos más abiertamente, razón por la cual la técnica del "reflejo" no consiste meramente en una "repetición" de lo que el cliente dice.

Durante la fracción del proceso terapéutico que tiene lugar en una sesión, sabemos que el T. descifra el tono de voz, el contexto de las frases, el mensaje gestual, las dudas, el estilo y contenido del discurso del C. Será

1. *Experiencing*: concepto de Eugene Gendlin, que Rogers adopta, y que se refiere al proceso de sentimientos vividos, simbolizables o no, que se dan en el presente inmediato del sujeto.

entonces cuando el T., operación fenomenología mediante, manifestará, con palabras que le pertenece, aquello que ha aprehendido en la expresión del C. Aquí surge el reflejo especular que emerge ante el C. como una confrontación, que ciertamente puede negar o distorsionar en función de sus resistencias, pero que constituye en sí misma la posibilidad de una sanante re-percepción de sí; con su consecuente "experiencia emocional correctiva" de las significaciones, eje del proceso psicoterapéutico.

6.2. Reflejo y experiencia de sí mismo

Es importante estudiar la *noción rogeriana de percepción*, por ser la misma uno de los ejes fundamentales de sus elaboraciones.

De acuerdo al *Diccionario de Psicología* de Pieron (Henri Pieron, 1964:320)

La percepción es la: "Toma de conciencia sensorial de objetos o acontecimientos exteriores, que puede dar nacimiento a sensaciones más o menos complejas y en gran cantidad, toda percepción es una gnosia". Estamos aquí en una concepción clásica. El planteo de Rogers será distinto puesto que la define como "una hipótesis" (o pronóstico) que emerge como conciencia, como respuesta a la acción de excitantes que operan sobre el "organismo" y que se refiere, al menos implícitamente, a ciertas operaciones de verificación". El acento estará puesto en el plano de los significados.

Así pues, ante el fenómeno que afecta mi totalidad psicofísica (organismo) el sujeto se plantea una hipótesis en relación a su determinante. Ksle surge desde en entramado de elementos ya vividos en otras oportunidades y a través de los cuales se constituye la "gestalt" perceptiva a la cual se da nombre (hipótesis).

Yves St Arnaud, rogeriano canadiense, expresa el concepto de percepción de la escuela perceptiva americana como: "la significación subjetiva que un individuo da a todo aquello que sucede en sí y a su alrededor". Es decir, aquello que el sujeto retiene del universo de significaciones, **continuamente** cambiante, en sí mismo y fuera de sí.

Según esta perspectiva, la conducta del sujeto, está determinada por **la** percepción que tiene de sí mismo y su medio, en un campo perceptivo **que** **es** el universo subjetivo del individuo; la realidad, en fin, tal como es **percibida**. Tal campo perceptivo se concreta en la propia imagen de sí mismo, establecida como cuadro de referencia interno. Es en él que ese **Individuo**, la persona, se reconoce como centro de significaciones. En ese **Centro de** significaciones la conducta y el entorno asumen una **significamu personal**. Concebida como centró, será la persona la dadora de sentido; **Id** vivido, por lo tanto como sujeto de percepciones que implican la

en **contacto** con significaciones a lo que la afecta, interna o externamente, al **estar** en contacto consigo misma y con lo que la circunda.

Resulta oportuno aquí precisar la *noción de sí mismo (self)* en Rogers, como elemento necesario para la comprensión de sus afirmaciones.

El *sí mismo* es *definido* como:

"La Gestalt conceptual, organizada y coherente, compuesta de percepciones características del "yo" y del "mi" y la percepción de las imágenes del "yo" y del "mi" con otros y con diversos aspectos de la vida, junto con los valores vinculados a esas percepciones. Se trata de una Gestalt que está disponible a la conciencia, si bien no necesariamente en la conciencia. Hablamos de una Gestalt fluida y cambiante, un proceso, que en cualquier momento se torna entidad específica.."

(C. Rogers, 1974:38)

En la concepción de Rogers, el Reflejo tiene como objetivo la **experiencia** y la percepción del sujeto. Sin embargo, su noción de experiencia **es** más dinámica y fue referida al concepto de "experiencing", **elaborado** por un discípulo y colaborador: Eugene Gendlin. Lo importante **entonces** pasa a ser no ya el contenido "lo experimentado" ("*experience*" en **Inglés**) sino el continuo de experiencias, el proceso mismo. Esto implica: **la** manera como fluyen los fenómenos internos estructurantes, la presencia u ausencia de objetos referencial y **la** significación particular. Todo esto **caracteriza** al "experiencing" con sus notas de: fluidez, referencia y **significabilidad**.

Estamos pues ante un proceso de sentimientos vividos que se da en el presente inmediato, su naturaleza es de carácter orgánico (la totalidad personal), preconceptual, que contiene significaciones implícitas. El **Uso** puede establecer su relación con ellas para formular sus conceptos **propios**. De tal modo, le es posible la simbolización (nivel del lenguaje) **que** surge del dato primero, inmediato, que circula en la corriente **vivencial**.

Conceptualización y significación, son las resultantes de la interacción de "experiencing" con los símbolos provenientes del contacto con el entorno (aprendizaje). En consecuencia, en una persona que tenga un funcionamiento integrado, la conciencia, en cuanto registro intencional de la **realidad**, será un reflejo del "experiencing" y no un reflector focalizado de **la** **atención**. Será así el reflejo del flujo orgánico en un momento dado. **La** conciencia reflejará el curso **Vivencial** o "experienciación" (experiencing), el cual, al tomar contacto con el entorno, se hace "experienciación diferencial", es decir: conceptualización y significación.

Coherentemente con este importante planteo, el terapeuta rogeriano

no operará como reflector (fuente de luz iluminante y reveladora) de aquello que, obscuramente, vive el paciente, sino que será reflejo especular del curso vivencial emocional del mismo. Es decir, el terapeuta rogeriano no atribuye (interpretación) significaciones al paciente desde su cuadro de referencias en tanto experto sino que, centrado en la misma persona, logrará que el sujeto se vea a sí mismo, desde sí mismo, reflejadamente. El valor terapéutico de esta operación, sin mediaciones lógicas, teóricas o presupuestas, resulta enorme. La "invención", por parte de Rogers, de este recurso: *el Reflejo*, ha sido uno de sus grandes aportes al hacer psicoterapéutico.

Decodificación de un mensaje y elaboración de una significación, explícita o implícita, el Reflejo está siempre dirigido al discurso del paciente contando con un presupuesto: que el sentido último del mismo pertenece al paciente; pues, en su diálogo, éste lo que intenta es hallar un sentido a su expresión emocional y verbal, develando auténticamente (no patológicamente) los objetos percibidos, los valores que se atribuye, los objetivos que son su meta. Ciertamente que esta auténtica comunicación consigo mismo, está mediatizada por la presencia e intervención de otra persona: el terapeuta, y un diálogo específico: el diálogo terapéutico. Sin este cuadro de situación, su monólogo neurótico o psicótico podría perseverar indefinidamente.

Conviene tener en cuenta ahora una valiosa distinción establecida por el rogeriano francés Max Pagés. Este distingue entre actividades estructurantes y actividades informantes en la *interacción terapéutica*.

Actividades estructurantes:

"Se participa directamente en la edificación de las estructuras mentales del interlocutor, sustituyéndose al mismo para estructurar su campo de experiencia distinguiendo allí objetos, sucesos significativos, valores, objetivos, métodos."

Es el procedimiento habitual de la interpretación psicoanalítica. Esta tiende a dirigir el proceso de desciframiento y elaborar, de acuerdo con supuestos teóricos, el proceso de desciframiento y elaboración de acuerdo con determinados supuestos teóricos, el proceso por el cual el paciente se siente, informado sobre su propia actividad discursiva, al mismo tiempo que comunica a éste explicaciones o productos de análisis, sobre la dinámica emocional que le es propia al sujeto.

Por lo tanto, es informado partiendo de las claves suministradas por el psicoanalista, coherente con su sistema teórico y operativo originado en S.Freud.

Actividades informantes:

Son actividades, como el reflejo, que tienden a facilitar "la información del sujeto sobre su propia actividad estructurante", desde su propio discurso empáticamente asumido por el terapeuta, sin mediaciones teóricas.

Pagés (1976: 58) indica las que serían características del *modo rogeriano*:

- 1) "abstenerse de toda intervención directiva en el campo de experiencia del cliente, que introduzca allí una estructura (manera de percibir, valor, finalidad, etc.) sustituyéndose al mismo".
- 2) "no intervenir sino para aumentar la información del cliente sobre su propia actividad mental.
- 3) "abstenerse de dirigir el proceso de información del cliente sobre sí mismo".
- 4) "partir de la hipótesis de que el cliente se esfuerza por comunicarse consigo mismo y tratar de facilitar la comunicación del cliente consigo mismo en el sentido que él la orienta".

La consecuencia de este planteo es que, rogerianamente, a partir del reflejo, el paciente va "leyendo" (información) en su propio discurso, la verdadera significación (estructuración) que le es posible atribuirse.

Esto alimenta, por lo tanto, la "experiencia emocional correctiva" de los significados vividos, en que consiste el proceso psicoterapéutico.

6.3. *Reflejo y lingüística*

Si asumimos el discurso del paciente como un signo por el cual **intenta** significar sus circunstancias personales, el reflejo, gestálticamente, apuntará a lo connotado (significado) del mismo, no a lo denotado (significante). Lo que intentará especularmente el terapeuta será lo referido a los aspectos expresivos y emocionales de lo dicho por el sujeto.

Sabemos que lo detonante de un semáforo en rojo será su reconocimiento general como indicador de peligro o prohibición. Lo que subyace **ímicionalmente** a tal indicación (lo connotado) será la posible inseguridad de un peatón, la memoria de un choque o accidente, etc. Todo puede (estar presente, en el simple color rojo del contexto vial).

La lingüística nos dará un auxilio realmente adecuado, a la intención de estudio del reflejo y su funcionalidad. Un autor italiano publicó en la conocida revista francesa *Evoluion Psychiatrique* un trabajo que aprovecharemos aquí. Su nombre: Sergio Piro (1965).

En referencia al lenguaje Piro distingue, en el plano de la significación general de la comunicación, entre la *significación Reverencial* y la

Significación Emocional de la misma. Entre la primera y la segunda, la diferencia se establece en relación a que, el concepto enunciado, aparecerá como emergente de una organización propia que sobrepasa las relaciones lógicas y estructuras atribuibles al lenguaje referencial.

Piro expone criterios de diferenciación que aquí resumimos y son pertinentes respecto del Reflejo que estamos estudiando:

a) "*La significación referencial* pertenece a los aspectos comunicativos del lenguaje, la *significación* emocional está más próxima a los aspectos expresivos".

b) "*La significación referencial* es establecida por consentimiento de quienes la utilizan; es *adquirida* en el paso de transmisor a receptor es *emática*, en el sentido de Ruesch, y no-conventional"... es de notar que las características de la significación emocional son las mismas, ya sea que el componente emocional forme parte de una comunicación verbal o de una comunicación no-verbal".

c) "*La significación referencial*: es muy semejante en el transmisor y el receptor, la significación emocional es individual y tanto más variable individualmente cuanto más carezca de valor informativo; la misma comunicación puede tener una significación emocional distinta para el transmisor y para el receptor o para varios receptores"... "la comunicabilidad de la significación es, en efecto, siempre muy relativa ... dado que hay experiencias que no pueden ser relacionables con ningún parámetro común".

d) "*La significación referencial* tiende, en un mismo sujeto, a permanecer estable o a modificarse por motivos reconocibles o adecuados. La *significación emocional* puede variar rápidamente en el mismo sujeto en razón de la variación del contexto psicológico, cognitivo o emotivo, en el cual se inserta; puede variar sin motivo conciente aparente... puede, por lo contrario, permanecer tenazmente constante a pesar de las variaciones de la componente referencial".

e) "*La significación referencial* puede ser *objeto de comunicación* (metacomunicación) referencial, puede ser expresada por un juego de palabras (definiciones). La *significación emocional* es con frecuencia *difícilmente definible* (sobre todo en sus componentes de "atmósfera") o lo es de una manera ambigua e indeterminada. A menudo (sobre todo en el lenguaje artístico) debe manifestarse a través de la creación de un clima expresivo determinado.¹

El lector podrá establecer claramente la conexión entre las afirmaciones de Piro y lo ya dicho sobre Reflejo en cuanto *Significación Emocional*.

1. Nota del autor: el subrayado es nuestro.

En particular el punto e) hace evidente su relación con el lenguaje psicoterapéutico rogeriano tan cargado de expresividad y emergente en una "atmósfera" peculiar, que ya hemos descrito.

El mismo Piro en su trabajo lingüístico, pues de eso se trata, señala respecto de la Significación Emocional, que es muy difícil "encajonar" a ésta en límites estructurales dado su carácter de: "Infraestructura continua y fluctuante, basada sobre el fondo afectivo y el trasfondo afectivo, ligado al significado referencial de la palabra, dependiente a su vez de la significación general de la fase y el discurso" (1965: 238).

Precisamente esa "indefinición" y ambigüedad significativa del reflejo, es lo que hace posible su penetración en las capas más emocionales y hasta no conscientes del paciente, el cual se ve obligado, en la interacción, a penetrar y "exponer", ante el terapeuta, la esencialidad de sus vivencias afectivas.

No olvidemos que Rogers busca, a través del Reflejo, dar cuenta de su Comprensión Empática del Sujeto. Su meta son pues las significaciones Emocionales (escuchadas) y no meramente las ineludibles significaciones referenciales (oídas) que conforman todo discurso humano. Todo paciente llega a la sesión a menudo, con cierto caudal de ideas sobre sí mismo, es decir, significaciones referenciales. Insertado en el proceso terapéutico, lentamente antecederá a su "otra dimensión", la más profunda y personal. Rogers establece, en un modelo científico ideal, ciertos pasos relevantes que llevan a tal finalidad: expresión de estados emocionales, actitudes críticas ante su "yo", emergencia de una imagen conciente del yo, el descubrimiento de contradicciones experienciales, el cambio de "lugar" de evaluación vivencial, etc. a través de todo lo cual arribará a sus propias Significaciones Emocionales.

Sabemos ahora que el reflejo está orientado hacia esas significaciones Emocionales. Lo reflejado manifestará justamente los "aspectos expresivos", lo comprensible (no lo comprensible), lo individual, lo no informativo, lo psicológicamente variable, lo ambiguo. Es decir: "la estructura continua y fluctuante basada en el fondo efectivo" como Piro señala y que Rogers denominará el "experiencing".

Tengamos presente que la constante tarea del terapeuta consistirá en reexpresar lo vivido, lo "experienciado" por el paciente (no repetir lo que "dice"...), como siendo el halo de su propio lenguaje referencial, desfrándolo empáticamente, sin hacer una recodificación que resultaría estructurante (Pagés) del campo experiencia] del paciente. El terapeuta para aumentar la emergencia y configuración emocional del discurso del sujeto utiliza, al reflejar, recursos como: cierto fraseo, ciertas palabras con determinada resonancia emocional, inflexiones y tonos de voz intencionales, el

ritmo y calor de las palabras usadas, y aún mímica y gestos corporales, así como una interjección o simplemente... el silencio. Nada de esto es fácil y sin duda exige un entrenamiento sistemático de aprendizaje grupal. Pero así es toda terapia que trabaje seria y científicamente.

6.4. Ilustración del Reflejo

A continuación trataremos, esquemáticamente, de responder a la frecuente cuestión: ¿"Y cómo se hace"? Lo que aquí expondremos, fruto de una selecta casuística, no tendrá carácter de modelo, sino de mera ilustración.

La ausencia de contexto adecuado, el carácter de lectura de textos, la irrealdad, en fin, del diálogo, empobrecen la correcta asimilación de lo que intentamos expresar. Pero esto es inevitable. Será como leer la letra de una canción, desconociendo su propia melodía. El diálogo terapéutico es algo esencialmente vivo... y aquí se tratará de un esqueleto, no de un cuerpo vivo.

Expondremos pues algunos fragmentos que den idea de lo expuesto sobre el tema del Reflejo. La letra T. designa al terapeuta y P. al paciente:

Caso 1. *Joven de unos treinta años con dificultades en su relación de pareja:*

P... "La parte sexual es fundamental, me parece que ella está pensando mucho...yo también... pero tengo limitaciones ...pero ella lo toma como algo muy importante, y me da bronca".

T:... "Le molesta que lo busque como hombre".

P:... "Sí, porque no le puedo seguir el tren., no se como va la cosa...con ella me siento bien, pero cuando hay otra personas...un punto de comparación... no se que hacer, porque no tengo amigos y los vamos a necesitar".

T:... "Necesita estar con otros pero teme estar con otros...".

P:... "Ahí está la cuestión., ella está con personas que están en la investigación, que saben, pero yo soy un "tiemito", que no se nada de nada., no me estoy haciendo el mártir, me imagino que debo dar una imagen pobretona.... yo aparentemente no quiero tener una relación.... que se yo..no entiendo ... no se hasta que punto una relación de que condimento va implícita... no se si seré o demasiado temperamental...o que...".

T:... "No quiero arriesgarse".

P:... "Tenemos cierta intimidad...la beso...sufro una pequeña erección y todo".

T:... "Sufre" la erección....

P:... "No "sufro"...tengo, claro. ¿Ud. piensa que yo tengo miedo de hacer el acto sexual?".

T:... "¿Yo dije eso?"

P:... "No, pero hay algo en el ambiente que me dice eso".

T:... "Lo siente en el ambiente y no sabe de donde viene ..."

P:... "Me siento como atadoreprimido sexualmente"

T:... "No puede aflojarse..."

P:... "Y no hay motivo... y algún motivo debe haber...¿cómo tengo que hacer para aflojarme? ¿para no tener miedo? ¿para no ser inseguro?..."

T:... "En el fondo este endurecimiento tendría que ver con el miedo..."

P:... "Algo de eso hay:

T:... "Se pone duro de miedo"

P:... "Sí...¿cómo se saca eso?"

T:... "Qué Manual le recomiendo..."

Caso 2. *Hombre de unos 40 años, casado, educación superior.*

P:... "Vea, no acierto, estoy seguro de todo eso (el cuadro familiar) modela un poco mi psicología desde tiempo atrás..."

T:... "Justamente, sentir que..bueno, su psicología y la de sus hermanos, tienen una matriz común".

P:... "eso, sí...sí...sí... de eso no hay duda, manifestada de diferentes formas..."

T:... "Cada uno es un individuo singular, pero la raíz es la misma".

P:... "Por ejemplo, si yo he tenido faltas..diremos..han sido..¿cómo le podría decir?...han sido... casi intelectuales...no se si me interpreta".

T:... "más pensada que sentidas".

P:... "más pensadas que sentidas (...) entonces yo tengo todos esos problemas en mi cabeza y encima este problema de mi mujer...cada día es como un ovillo que en lugar de desenredarse vuelve para un costado...para el otro lado..vuelve para el otro costado..".

T:... "parece que hay una serie de datos en su vida que se van entramando, ¿no es cierto?"

P:... "exactamente".

T:... "como una red".

Caso 3. Esta ilustración está tomada del libro de C. Rogers y M. Kinget: *Psicoterapia y relaciones humanas*. En ella el terapeuta es el mis-

mo Rogers y la paciente una joven universitaria denominada "V.I.P". Constituye un "Clásico" rogeriano.

P: "No se muy bien por donde empezar. Bueno., me parece que acabo de echar a perder un año de mi vida; o más bien, no se si se trata verdaderamente de este año, o de algo que se estaba incubando desde hace mucho. Me preocupa si se trata de algo realmente grave".

T: "...Le es difícil estimar la gravedad de sus dificultades y ver cuando ha empezado todo eso".

P: "...Sí, el hecho es que yo no me porto en absoluto como antes. Estos últimos meses he actuado, realmente, como si no fuera yo misma".

T: "Se siente realmente diferente".

P: "Sí, por ejemplo, tengo la impresión de haber perdido todo el sentido de dirección. No se como decir. Hace un momento estaba pensando en ello. Y es.sobre todo eso me parece, lo que he perdido, más que cualquier otra cosa".

T: "La impresión de no saber ya a donde va".

P: "Eso es, por ejemplo, me parecería que había venido aquí (a la universidad) con ideas perfectamente claras respecto a lo que iba a hacer este año, y no he hecho absolutamente nada".

P: "Por el momento, me siento empujada en una dirección hacia la que no quiero dejarme empujar".

T: "Se siente dividida, empujada en direcciones opuestas.."

P: "Tengo que., me parece que estoy dividida porque no me dejo atraer por cosas que... En fin, una parte de mi misma parece decir: avanza y la otra parece decir: no. Por el momento, lo que vence es el "no". Y parece ser que yo me contento con someterme".

T: "La parte de Ud. misma que dice: "no, no quiero ir hacia adelante", es la parte que por el momento parece gobernar su vida..."

P: "Eso es. Es como si estuviera en un momento negativo en que nada se lleva verdaderamente a cabo ..y yo no sé lo que puede durar y adonde lleva todo esto".

T: "Siente ud. que, en el fondo, se trata probablemente de algo lento, que ha sido acumulado durante cierto lapso y que, los acontecimientos presentes, son como su erupción.."

P: "Eso me temo. Me parece que todo esto remonta quizás a mi infancia."

— Los recursos del diálogo psicoterapéutico rogeriano no se limitan al uso del *Reflejo* en cualquiera de sus modalidades: *reiterativa*, *del sentimiento* y *la clarificación*. Se recurre también a lo que se denomina *la Confrontación*, de un uso bastante preponderante en algunos terapeutas, es

cuestión de estilo por lo tanto. El objeto de la Confrontación es poner en evidencia la *incoherencia* o *discordancia* en el discurso del paciente.

Así puede aparecer entre lo que él mismo dice y lo que siente, entre lo expresado en un momento de la sesión y lo anteriormente dicho, entre sentimientos o afirmaciones contradictorias, entre su autoimagen y la conducta enunciada, entre su modo de reaccionar ante el terapeuta y sus afirmaciones de afecto o rechazo del mismo, etc. La Confrontación logra acercar al sujeto la posibilidad de una reopercepción gestáltica (j^{ue}g^o de Figura y Fondo) de la propia imagen, revelada en las contradicciones del discurso. Conserva además el carácter de "centramiento de la persona", pues el terapeuta lo que hace es tomar del propio discurso del paciente los elementos confrontables. Eso provoca una especie de evidencia difícilmente soslayable por quien realmente está dispuesto a "verse" y confrontarse a sí mismo.

— Se recurre también al *Señalamiento*, de uso habitual en toda psicoterapia, orientado a poner de manifiesto, relevar ciertas conductas o sentimientos significativos en el plano vincular o meramente individual; y que son escotomizados, con frecuencia tendenciosamente, por el sujeto en su diálogo. Sin necesidad de interpretación alguna basta con indicar la conducta (actual o enunciada vehementemente) o el sentimiento cuya significación ha sido soslayada.

— Otro recurso consiste en el aprovechamiento de los *sueños* que el sujeto trae a sesión. No se recurre a preconcepciones de esos sueños por parte del terapeuta, basadas en referencias teóricas sobre los mismos (menos aún en "claves" interpretativas generales) el terapeuta hará de ellos una descripción y reducción fenomenológica, tratando de leer su esencia expresiva. En diálogo con el paciente, ambos se esforzarán por desentrañar su sentido de aplicación al discurso habitual del mismo. En ocasiones el resultado será de una notable calidad psicoterapéutica, dado que el material onírico resulta innegable para su dueño y testimonio incontrovertible de sus profundidades personales no-conscientes. Recuérdese que todo sueño, o mejor dicho ensueño, debe ser comprendido en el contexto único del soñante.

Una vez más señalamos que, rogerianamente, estos y otros cualesquiera recursos en la interacción terapeuta-paciente, sólo tienen valor terapéutico y resultan coherentes con las perspectivas elaboradas por Carl Rogers, en la medida que expresan una determinada concepción de la relación humana y del vínculo que se establece en la "psicoterapia E.C.P." y que aquí intentamos traducir. Repitémoslo, no es cuestión de técnicas sino de Actitudes, la ayuda que podemos brindar a quien nos solicita, con la finalidad de rehacer sus más hondas y doloridas estructuras personales.

7. Formación, Valores y Ética

Este nuestro contacto "lector-estudiante-autor" está llegando a la otra orilla del viaje del conocimiento conjuntamente emprendido. Queríamos pues destacar algunos elementos clarificadores.

El estudiante que lee estas páginas se encuentra abocado a una tarea que, como hemos señalado, más allá (sin excluirla, ciertamente) de lo que podría ser la adquisición de una técnica. Creemos que en este punto de nuestro trabajo eso ya está claro. El horizonte se halla apuntando a una transformación personal que haga del terapeuta no un "técnico" sino una *persona terapéutica*. Lograr eso desde los libros no es nada fácil. Para eso justamente están los denominados cursos de formación, directa y personal, de aquella persona terapéutica. De todas maneras y dado que estas páginas corresponden a una formación "a distancia" del contacto personal con docentes y con discípulos, fruto de la facilitación de las comunicaciones modernas, el estudiante debe tener presente ciertas cosas.

Rogers se explaya en referencia a la *formación de psicoterapeutas* diciendo: "se consideran factores importantes los siguientes: datos de una formación amplia, incluyendo no sólo psicología sino sociología, antropología cultural, filosofía y materias afines....Datos de que el estudiante ha elaborado cierta filosofía de la vida, o al menos que tiene conciencia de algunos de los problemas profundos de la existencia humana" (1974: 393).

"La seguridad en sí mismo no se obtiene, por cierto, a través de cursos sobre filosofía, pero puede alcanzarse a través de cursos de filosofía, educación o religión, en los cuales se realizan esfuerzos para entrenar los problemas profundos de la existencia y se ofrezca al estudiante la oportunidad de esclarecer su propio pensamiento" (1974: 372).

Y como señalara anteriormente: "se puede llegar a través de la literatura, que suele permitir acercarse al mundo íntimo de las personas" (1974:317).

Suponemos que esto resultará obvio a no pocos lectores, sin embargo es razonable señalar todos los prejuicios que hemos hallado sobre una formación amplia y humanística, en médicos y psicólogos en formación.

Agreguemos a esto el espíritu cientificista que aún rige en el ambiente universitario.

Reparemos en el enorme bagaje cultural que atesoraban grandes maestros como Freud, Binswanger o Lacán, por citar algunos. Sus experiencias clínicas, sus reflexiones y sus elaboraciones escritas, contaron impostergablemente con un telón de fondo cultural como el que señala Rogers.

El mismo les dio sensibilidad, calidad perceptiva, dimensión antropológica, calidad estética, sentido ético y, particularmente, *capacidad empática*.

No es casual que Jean Paul Sartre, quien no era psicoterapeuta sino filósofo y literato, escribiera: "*La actitud necesaria para comprender a un hombre es la empatía*". Tanto es así que comentando su obra sobre Flaubert: "El idiota de la familia, expresa que utiliza la empatía para mostrar la forma como el niño (Flaubert) interioriza el mundo social¹.

Recordemos el lugar que Rogers, estudioso fecundo de la empatía, da a la misma en su enfoque.

El estudiante habrá reparado en el tono reflexivo de muchas de las presentes páginas. Ese tono, frecuentemente, apunta a otros de los señalamientos de Rogers que está insito en una elaboración psicoterapéutica. El nos habla del estudiante que: "ha elaborado cierta filosofía de la vida, o al menos, que tiene conciencia de algunos de los problemas profundos de la existencia humana". Con ellos trata todo terapeuta.

Esto es insoslayable en toda relación terapéutica profunda. Aquí los libros ayudan, pero en definitiva, será la autoconciencia reflexiva la que determinará la mayor o menor riqueza al respecto. Esta es otra condición de formación para el estudiante. Se juega aquí su calidad humana. Marco cultural amplio y reflexión existencial son, por lo tanto, elementos de un terapeuta bien formado y apto para la pesada responsabilidad que implica caminar con el otro en busca de una meta psicoterapéutica preñada de lo humano.

Rogers no admitirá, bajo el título de "asepsia" o "neutralidad", la disociación entre lo que el terapeuta es y lo que hace (ya sabemos que esto es la Congruencia). El hacer científico exige la conjunción simultánea de lo objetivo y lo subjetivo, mayormente cuando se trata del vínculo entre terapeuta y paciente, las propias concepciones sobre lo que es esta relación y la relación humana en general, la visión que se tenga del ser humano, la ideología, el mundo credencial, las escala social e individual de valores, tienen enorme peso en la constitución y formación de un terapeuta responsable en su eficacia. Tanto es esto así, que Rogers nos dice que no cualquiera podrá ser rogeriano, dado los presupuestos de esta denominación convencional, si su mentalidad es sociopolíticamente fascista, paternalista, individualista o cientifista. Serlo implicaría una real dificultad para asumir coherentemente las actitudes humanas y operativas del E. C. P.

La modalidad terapéutica que cada profesional hace suya, tiene que ser el emergente, el florecimiento, de la realidad personal donde la misma

I. Cfr. "La Opinión cultural". 1 de Junio de 1975, Diario *La Opinión*, Bs. As.

enraice fecundamente y plasme la adecuada actitud terapéutica. Por ello surgen las distintas escuelas donde convergen distintos terapeutas posibles. Al respecto escribió nuestro autor:

"Escuché entrevistas grabadas de muy diverso origen. Poco a poco elaboré algunas proposiciones teóricas, algunas hipótesis relativas a las de la eficacia terapéutica.

Me he interrogado a fin de descubrir como, personas cuyos caracteres, orientación teórica, métodos, eran tan distintos, podían resultar eficaces en la relación terapéutica y como cada una de ellas podía inducir a un cambio constructivo y una actualización de la personalidad. De todo lo cual he concluido que todas aportan a la relación terapéutica ciertos componentes de actitud. Es la hipótesis que propongo para explicar la eficacia tanto del consultor, como del psicólogo clínico o del psiquiatra."

(C.Rogers, 1962:2)

7.1. *Ética y valores en el terapeuta*

La ética es el referente filosófico que, en nuestro caso, regula la conducta del terapeuta. Se trata de un conocimiento reflexivo y fundante de la Moral. Por esta última podemos entender la normatización de la acción realizada por los hombres en función de los valores individuales y sociales. Es así como los actos profesionales de un terapeuta, pueden ser calificados como morales o inmorales, éticamente considerados. El código de ética de la A.P.A. (American Psychological Association) concluye que "las normas de ética y las técnicas profesionales de un psicólogo son inseparables".

Extraemos aquí algunos puntos, a modo ilustrativo, del "Código de Deontología" de la Sociedad Francesa de Psicología:

"— El psicólogo actúa en una sociedad que posee necesariamente normas éticas explícitas. En el ejercicio de su profesión éstas se le presentan como elementos objetivos de la situación. En todas las circunstancias está referido a la ética de su profesión de psicólogo y particularmente cuando encuentra conflictos o dificultades de interpretación de esas normas.

— El psicólogo debe abstenerse de todo acto o palabra susceptibles de dañar a las personas físicas o morales de las cuales se ocupa profesionalmente. Cada vez que le es posible las ayuda dentro de los límites de su competencia práctica.

— El psicólogo debe cuidarse de restringir la autonomía de los otros y en particular sus posibilidades de información, su libertad de juicio y su decisión.

— El psicólogo no debe aceptar condiciones de trabajo que atenten *contra su independencia profesional*, es decir, que le impida aplicar los principios deontológicos enunciados por el presente código".

El obrar de un terapeuta debe tener además en cuenta los principios límites personales, tales como determinadas deficiencias de personalidad y aún de comportamiento, así como sus declives patológicos eventuales. Esto apunta a un hacer responsable y aún a la selección de pacientes y al uso de recursos técnicos. El citado código de la A.P.A. destaca esto claramente: "Conviene que el psicólogo dedicado al trabajo clínico o consultivo, donde las reacciones interpersonales sólidas son esenciales para el tratamiento efectivo, se de cuenta de los defectos de su propia personalidad que pueden significar un perjuicio en su apreciación de otros o distorsionar sus relaciones con ellos, y abstenerse de cualquier actividad en la que sus limitaciones personales pueden dar por resultado servicios profesionales inadecuados en daño de algún individuo".

Lo aquí escrito concierne, obviamente, al plano de los valores: individuales, sociales, profesionales y existenciales.

Rogers tiene claro que la actitud, en cuanto conducta, traducirá los valores que subyace, coincidentemente o no, en el terapeuta. Los mismos convalidan la Ética que los enmarca. Rogerianamente existe un particular cuidado, ligado al concepto de no-directividad, para no imponer al paciente valores específicos, no indicar comportamientos, no aconsejar, no postular modelos de conducta, sin embargo sería ingenuo suponer que no circula por el pensamiento rogeriano una cierta filosofía de la vida, de la relación humana, de los conceptos de curación, de salud, que están vinculados a valores. La responsabilidad profesional estará dada por la necesidad de tener una nítida lucidez sobre los presupuestos axiológicos que se ponen en juego en la interacción de una sesión y asumirlos concientemente como algo para sí mismo y para otro.

Tenemos por lo tanto que advertir los valores esenciales que fundan el E.C.P. en sus proyecciones teóricas y operativas. Son ellos, según el mismo Rogers: 1) el valor del individuo 2) su dignidad de persona 3) su capacidad de autodeterminación. De estos surgirán otras como consecuentes o colaterales. Podríamos añadir un 4º valor proveniente del Rogers de los últimos años: el sentido de solidaridad social.

Max Pagés en referencia a la relación terapeuta-valor ha escrito lo siguiente: "Para Rogers el terapeuta se asume a sí mismo y asume sus valores. Hemos visto ya que el terapeuta no puede pretender el desprendimiento del hombre de ciencia. Si él es hombre de ciencia, lo es de una manera diferente del hombre de ciencia clásica, el cual se esfuerza en se-

parar completamente el dominio de los sentimientos, el del hombre "privado" y el de la "ciencia"... "Sentimientos, valores, conocimientos, se dan en el mismo acto. Los sentimientos del terapeuta no son "hechos" que pueda mirar él mismo desde afuera resignándose a aceptarlo. El penetra en los mismos, los asume y los realiza como suyos (los realiza, no los verbaliza).

Una vez más agregamos nosotros, surge la ya proclamada Congruencia del terapeuta en su hacer profesional.

Para culminar este último capítulo proponemos al estudiante lo que hemos armado como una especie de código del comportamiento actitudinal del terapeuta **rogeriano**. El poder responder al mismo, en el momento adecuado de experiencia profesional, puede resultar un ejercicio útil de autoconciencia reflexiva y aún de formación. Los textos han sido entresacados de la obra de Rogers: "*El proceso de convertirse en persona*".

1) Puedo llegar a ser percibido por el otro como digno de confianza, como seguro, como consecuente en el sentido más profundo?

2) Mi expresión de mí mismo es tal que podría comunicar sin ambigüedad la imagen de la persona que soy?

3) Soy capaz de experimentar actitudes positivas respecto del otro, tales como: calor, atención, afecto, interés, respeto?

4) Puedo tener una personalidad bastante fuerte como para ser independiente del otro?

5) Mi seguridad interna es tan fuerte como para permitirle a él ser independiente?

6) Puedo permitirme entrar completamente en el universo de los sentimientos del otro y sus concepciones personales, viéndolas desde su mismo ángulo?

7) Soy capaz de aceptar todas las facetas que me presta esta persona tomada tal como es?

8) Soy capaz de obrar con suficiente sensibilidad en esta relación como para que mi comportamiento no sea percibido como una amenaza?

9) Puedo librarlo del temor a ser juzgado por otros?

10) Soy capaz de ver a este individuo como una persona en devenir o voy a estar maniatado por su pasado y el mío?

Esta es su propuesta y también la nuestra en función de hacerse persona terapéutica.

8. Proyección psicosocial del pensamiento de C. Rogers

El autor que hasta aquí hemos intentado seguir pudo presentarnos, particularmente desde los años 70, una amplificación y proyección de lo que en orden a las relaciones humanas en general, y a la educación y la psicoterapia en particular había elaborado.

Un eje de su visión del terapeuta es la del compromiso profesional y existencial del mismo. Rogers desarrolló además un concreto compromiso social. No fue un terapeuta o profesor aislado en su consultorio o en su cátedra.

Hombre de su tiempo, solícito por la persona humana total, plantea esquemas de pensamiento y acción, hipótesis, intuiciones, pistas concretas que, en definitiva, quedan en nuestras manos.

En los años antedichos concluye sus tareas como terapeuta individual y se evoca a lo que podemos entender como "animación grupal" en distintas áreas y niveles.

Desde el *Centro de Estudios de la Persona* en la ciudad de La Jolla, California, fundado por aquella época con varios de sus colaboradores, especialistas y personas con vocación de servicio, concreta su renovada acción. Apuntará al estudio y puesta en marcha de las posibilidades, procesos e instrumentos de cambios psicosociales en distintas áreas.

En una primera instancia el "Centro" estudia y opera, por medio de recursos grupales, en relación a la problemática concerniente a jóvenes drogadictos, delincuentes, policías, negros, "chicanos", y a otros medios socialmente conflictuados o marginados.

Progresivamente surgen los grupos de encuentro socio-inter-cultural en su país y en el extranjero. Su finalidad ha sido la de poner en contacto grupos en situaciones de tensión y conflicto, o simplemente grupos que desean explorar las posibilidades de cambio para ellos y su medio.

Así Rogers reiteradamente visita Europa, donde con su "staff" de la Jolla y otros miembros o simpatizantes de E. C. P., concreta encuentros entre estudiantes, psicólogos, profesionales de la salud, religiosos empresarios, políticos, diplomáticos, docentes. Francia, Inglaterra, Italia, Suiza particularmente, lo acogen con renovado apoyo. Dos encuentros han quedado notoriamente registrados: el ocurrido en Sudáfrica entre los grupos que racialmente se enfrentaban y el de Irlanda que reunió a los sectores sangrientamente ligados.

Últimamente su postumo viaje a la U.R.S.S. de la "perestroika" alentó proyectos en la línea que aquí destacamos.

No por casualidad entonces, en el año de su muerte, había sido puesto en la lista de candidatos al "Premio Nobel de la Paz".

Detrás de todo esto están las convicciones filosóficas y sociales de Rogers. Su visión del hombre y del mundo actuales. Detengámonos ante este otro horizonte y dejemos a nuestro autor la descripción del mismo, Sus afirmaciones son hipotéticas en muchos casos, pero frecuentemente son intuiciones y observaciones históricamente configuradas.

El planteo básico rogeriano es que está surgiendo una "persona nueva en un Mundo Nuevo" y las características de ambas realidades coinciden con las perspectivas que surgen de una adecuada proyección del E.C.P. en las esferas social, política, cultural y antropológica.

Las citas que siguen están extraídas de un volumen particularmente orientado a esta problemática (Rogers, 1977).

"Creo que en nuestra cultura decadente vemos los tenues trozos de un nuevo crecimiento, de una nueva revolución, de una cultura muy diferente. Veo que la revolución está llegando no por medio de un gran movimiento organizado, ni a través de un ejército armado y con banderas, ni con manifestaciones y declaraciones, sino por el surgimiento de una nueva clase de persona que está atravesando las hojas muertas, amarillentas y putrefactas de nuestras instituciones que van desapareciendo"

(C. Rogers, 1977:180)

Es por esto que él hablará de la "revolución tranquila". También de la Persona "Hombre Nuevo", veámoslo;

"Son personas conscientes de que ellas están continuamente en proceso, siempre cambiando. Y en este proceso son espontáneas, llenas de vitalidad y dispuestas a arriesgarse..."

Puesto que estas nuevas personas están siempre en proceso, ellas simplemente no toleran lo fijo. Estos individuos no encuentran una razón por la que las escuelas rígidas, la obvia mala distribución de la riqueza, las áreas pobres de los ghettos, la injusta discriminación racial o sexual y las guerras injustas, deban permanecer sin cambiar. Ellos esperan que estas situaciones cambien y quieren cambiarlas en direcciones humanas. Creo que esta persona es el primer ejemplo en la historia, de que el hombre es plenamente consciente de que el cambio es algo constante en la vida

(Carl Rogers, 1977: 188)

"Las personas que están surgiendo no traerán una utopía. Ellas cometerán errores, serán parcialmente corruptas, exagerarán en ciertas

tas direcciones. Pero estas nuevas personas promoverán una cultura que enfatizaría ciertas tendencias, una cultura que se movería en estas direcciones:

— Hacia una apertura no defensiva de todas las relaciones interpersonales, en la familia, en el grupo de trabajo, en el sistema de liderazgo.

— Hacia la exploración de uno mismo y hacia el desarrollo de la riqueza del soma humano total, individual, responsable, mente y cuerpo.

— Hacia la valorización de los individuos por lo que son independientemente del sexo, raza, el *status* o las posesiones materiales,

— Hacia un agrupamiento de un tamaño humano en nuestras comunidades, nuestras instalaciones educativas y nuestras unidades productivas.

— Hacia una distribución más equitativa de los bienes naturales.

— Hacia una sociedad con una estructura mínima, en la que las necesidades humanas tengan prioridad sobre cualquier estructura tentativa que se desarrolle.

— Hacia la creatividad de toda clase para pensar y para explorar en las áreas de las relaciones sociales, de las artes, del diseño social, de la arquitectura, de la planificación urbana y regional, de la ciencia y del estudio de los fenómenos psíquicos..

Carl Rogers concluirá con palabras llenas de un sensato optimismo al expresar;

"Para mí estas no son tendencias terribles sino estimulantes. A pesar de la oscuridad del presente, nuestra cultura puede estar en los límites de un gran salto evolutivo-revolucionario".

9. Consideración final

Un texto como el siguiente, en cuanto agente de formación, implica el haber recorrido juntos, al "unísono", en común vibración, un mismo camino de elaboraciones teóricas y apuntes prácticos. Hemos partido de la persona de un creador: Carl Rogers y cultivado (recuérdese la imagen del "jardinero terapeuta") a través de páginas su pensamiento y condiciones de aplicabilidad. Esperemos que esté cumplida esta tarea.

Terminaremos cerrando este círculo con una oportuna cita de nuestro autor:

"De este modo, uno de los méritos de esta formulación teórica, tal como lo hemos ofrecido, es que puede ayudar al terapeuta a consi-

derar de un modo más crítico aquellos elementos de su experiencia, actitudes y conductas que son esenciales a la psicoterapia y aquellos que no lo son"

(C. Rogers, 1966: 183)

10. Para su autoevaluación

- 1) ¿Por qué la Comprensión Empática es algo esencial en la relación terapéutica E.C.P.?
- 2) ¿Cuál es la significación de la doble imagen de "jardinero" que Rogers da de sí mismo?
- 3) ¿Dónde encuentra concretado particularmente el enfoque fenomenológico de Rogers?
- 4) ¿Qué implicaciones personales conlleva para el terapeuta la actitud de Congruencia?
- 5) ¿Cuál sería el concepto que destaca la perspectiva existencial de Rogers?
- 6) ¿Trate de conceptualizar la noción de Reflejo rogeriano?
- 7) ¿Puede darse un ejemplo personal de no-congruencia?
- 8) ¿Qué diferencia puede establecer entre las nociones de cliente y paciente?
- 9) ¿Qué opina sobre la "Persona Nueva" que postula Rogers?

11. Referencias

- Ariles, M. (1975); *La Actitud Psico terapéutica Entorno a Carl Rogers*, Bs. As. Bomim. Uulleiin dePsychologie. "Code de **deontologie**". **XVI-2**, París: **81**.
- Buber**, M., (1960): *Yo y Tu*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires: 16 y 30.
- De Saint Exupery, A. (1968)**: *Curta a un rehén*, Ed. Goncourt: 71-72, Bs. As.
- Laplanche J.** et Pontalis, J. B. (1967): *Vocabulaire de taPsychalalyse*. Ed.P.U.F.
- Martínez, M. (1982): *La psicología humanista Fundamentación epistemológicas. Estructura y método*, Trillas, México.
- Orlega y Gasset, J. (1971): *¿Qué es filosofía?*, Lecc. **IX**, Ed. Rev. de Occidente, Madrid, Pages, M. (1965); *Psicoterapia rogeriana y Psicología social no-directivas*, Ed. PaidÓS, **Bs.As.**,
- l'ieron, **Henri** (1964): *Diccionario de Psicología*, Ed. Kapeluz, Bs. As.
- Piro, Sergio (1965) "*Problems methodologiques relatifs a la differenciación entre Signification Referentielle et Significatios Emotive*", en Evolution Psychiatrique, T. XXX. fase. **1 -Janvier-Mars-Paris**.
- Rogers, C. (1973): *Grupos de Encuentro*, Bs. As. **Amorrortu**,
- Rogers, C. (1975): *Libertad y Creatividad en Educación*, Bs. As. Paidós.
- Rogers, C. (1959): "*A theorv oftherapy*", citado en *La teoría del sí mismo v la personalidad*, Hall y Lindzey.'Ed. Paidós, Bs. As., 1974: 38.
- Rogers, C. (1966): "*American Handboak of Psychiatry*". S. Arieü (ed.), val. III. Ed. Basic Books, new York.
- Rogers, C. (1966): *Le dévelloppementde lapersonne*. **Ed. Dunod: 155, París**.
- Rogers, C. (1966): "*Client Centered Therapy*", en American Handbook of Psychiatry. New York, Ed. Bassic **Books**,
- Rogers, C. (1977): *El.poder de la persona*, Ed, El manual moderno. México.
- Rogers, C. (1962): "*La relation therapeutique: les bases de son efficacitf*" en el Buüetin de Psychologie de la Universidad de **París** (Sorbonne, Francia).
- Rogers, C. (1974): *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós , Bs.As.
- Rogers, C. (1974): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Bs. As.
- Rogers, C. y **Coulson, W.** (1986): *Man and the science of Man*, E. Merril **Publishing Co, Ohio, U.S.A.**
- Rogers, C. y Kinget, M.: *Psicoterapia y Relaciones Humanas*.
- Rudio, Franz Víctor (1982): *Orieniacao Nao-Directiva*. Ed. **Vozes-Peítópolis-Brasil**.
- Van Kaam, A. (1969), *Encuentro e integración*, Ed. Sigüeme, Salamanca.

Unidad 2

Psicopatología: personalidad normal y anormal

Dr. Jorge O. Poliak'

Para Carl Rogers, como veremos más adelante y desde Ja **Srspectiva** de "El Enfoque Centrado en la Persona", el tema de la Psicopatología y del Diagnóstico Psicológico ocupa un lugar secundario *en* la consideración de la persona que necesita ayuda ya que resulta innecesario y hasta negativo para la psicoterapia.

Desde el enfoque pensamos que lo más importante en cuanto a la eficacia terapéutica es la "calidad" del encuentro interpersonal, calidad esta, que está más allá de una mayor o menor erudición, de una formación profesional más o menos lograda, o de técnicas que puedan emplearse para favorecer la tarea, así como su adscripción a una teoría o una escuela **determinada**. Es decir, se priorizan ciertos ingredientes actitudinales que **deben** estar presentes si se quiere establecer una relación de verdadera

1. Argentino. Médico psiquiatra; psicoterapeuta. Ex jefe del Departamento Infante Juvenil del Servicio de **Psicopatología** del Policlínico R. Finochietto. Ex integrante del cuerpo docente del CEAM Doctora Telina Reca. Director psiquiátrico del ERNA (Centro Escolar de Recuperación de Niños Atípicos). **Miembro** de! CEPOR. Profesor de HOLOS. **Domicilio Profesional:** Julián Alvarez 2780, P.B. "D" - Cap. Fed. Te. 831-1306

ayuda que pueda promover el desarrollo y crecimiento personal: Congruencia, Empatía y Consideración Positiva Incondicional. Este criterio rige tanto para los individuos que acuden buscando ayuda ante situaciones que los enfrentan a conflictos emocionales que responden a incongruencias internas, que los llevan a sufrir la sensación de "la pérdida del sentido de sus vidas" como para aquellos que acuden a la consulta a consecuencia de una profundización tal de estas incongruencias, que sufren una desorganización y/o una desintegración del ser psíquico.

Esto supone entonces que no es el cuadro clínico ni el "criterio diagnóstico" basado en descripciones sistemáticas de distintas perturbaciones, habida cuenta de la falta de definiciones satisfactorias para conceptos tales como trastorno mental, trastorno somático y/o salud o enfermedad, lo que determinará nuestro modo de encuentro terapéutico.

Considero sin embargo que es necesario contar con un "telón de fondo" que nos permita acercarnos a los fenómenos desde una posición donde el conocimiento de los distintos estilos de funcionamiento y sus características nos permita un mayor y mejor ejercicio de estas actitudes básicas.

En tal sentido no son condenables las *clasificaciones* que puedan ser clarificadoras ni los *Diagnósticos* que funcionan como útiles y necesarias vías para el conocimiento científico y la transmisión del mismo, siempre y cuando no se transformen en "sellos" o "rótulos" que despersonalizan al individuo y reifican los términos.

Sobre tal base he intentado abordar este capítulo a manera de reflexión, tratando de lograr una síntesis de diversas consideraciones teóricas y prácticas sobre la conducta anormal y el encuentro terapéutico, que permitiera clarificar en la medida de lo posible estos puntos oscuros a través de una primera y muy breve aproximación.

1. Personalidad normal y anormal

Podríamos definir la Psicopatología como la Psicología de lo Anormal, es decir aquella disciplina que intenta investigar los trastornos del comportamiento y de la personalidad. Por lo tanto se refiere al campo de las Relaciones Humanas. En esta tarea necesitaremos responder a preguntas tales como nuestro concepto sobre normalidad y anormalidad, salud y enfermedad, respuestas éstas que sólo podrán obtenerse a través de la elaboración de una teoría de la personalidad, es decir, una hipótesis y un conjunto de supuestos y especulaciones que den razón de la conducta humana y nos permitan inferir sus interacciones y posibilidades.

1.1. Normalidad, Salud y Enfermedad

Son términos falaces y relativamente vacíos, que en el intento de definirlos reciben respuestas teñidas con nuestra ideología, dado que es imposible acercarse a la realidad humana desde una posición neutra.

Es así que estos términos no nos son verdaderamente útiles para entender la conducta anormal, cuando quedan reducidos a criterios normativos, vale decir que los conceptos normal y anormal, sano y enfermo, bien y mal, etc. son ideas contrapuestas que dependen a nivel humano de normas sociales que corresponden a una sociedad dada, en un lugar y en un momento histórico particular, constituyendo así una normalidad "normativa" o sea ideal.

También podemos plantearnos el término normal, categorizando a las personas a través de una curva estadística e identificando "normalidad" con "frecuencia". Criterio que tampoco responde a nuestra inquietud dado que de acuerdo con este punto de vista un superdotado sería anormal.

Lample de Grot sostiene que Normalidad, Salud y Enfermedad son simplemente concepciones prácticas que hasta el presente desafían los criterios científicos.

El problema depende, pues, del modelo o, mejor aún, de la perspectiva con que se concibe la personalidad sana, más allá que dé una definición más o menos afortunada que intente responder a nuestra inquietud.

1.2. Elaboración de una teoría

Todo punto de vista relacionado con situaciones ambiguas o que requieren una explicación o una especulación se tiende a analizar a través de una noción más familiar como primer paso hacia la elaboración de una teoría a partir de distintas suposiciones.

Es decir que un conjunto de *supuestos* funciona como una *hipótesis* la suma de hipótesis implica la formación de *Modelos* que no son otra cosa que *Analogías*, que, a partir de esas nociones más familiares de la que hablábamos anteriormente, nos da la materia prima para la elaboración de dicha *Teoría*. Es así que podemos señalar en definitiva que las teorías son un conjunto de convenciones no demostradas ni mucho menos confirmadas que intentan a través de distintos supuestos esclarecer el tema que se investiga. Rogers define la teoría como "un intento falible y dinámico de construir una red de hilos sutiles que servirán para contener los hechos reales. Toda teoría deberá servir de estímulo para el pensamiento creador". (*Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1982, pág. 15.)

Vistas de este modo, debemos entender que las teorías no son "realidades" determinadas por la naturaleza o por los datos, ni son tampoco "verdaderas" o "falsas" a lo sumo nos resultarán útiles o no, según la posibilidad que puedan darnos de producir propuestas que nos permitan avanzar en la investigación de los fenómenos.

1.3. Para su autoevaluación

— Le sugerimos como forma de clarificar el funcionamiento del pensamiento científico realizar el siguiente ejercicio:

Imaginar un supuesto que sirva como punto de partida para estructurar un modelo y, con base en ello, elaborar una teoría posible respecto a la conducta anormal.

Ejemplo:

La conducta anormal es como una "posesión diabólica".

Si esto es así su causa ("etiología") será.....y por lo tanto el tratamiento más conveniente será.....

— Busque otros supuestos y trate de elaborar posibles conclusiones.

— En lo que se refiere a conducta normal y anormal, ¿qué reflexiones le produce el siguiente ejemplo tomado de R. Price en *Conducta Anormal*

"A fines de la década de 1960 e inicios de la siguiente, el movimiento de liberación de homosexuales y otros grupos defensores de los derechos de estos individuos lanzaron una campaña contra la opinión médica predominante según la cual se consideraba la homosexualidad como una enfermedad. En diciembre de 1973 el Board of Trustees de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría aprobó un cambio en su manual oficial de trastornos psiquiátricos: por votación se decidió que la homosexualidad ya no sería clasificada como un "trastorno psiquiátrico". ¿Fue éste un juicio médico o una reacción política? ¿Se relaciona más con la ideología o con la psiquiatría?

2. Percepción y personalidad

2.1. Percepción

Experiencias semejantes pueden ser percibidas de modos totalmente diferentes por distintos individuos con base en una cantidad de factores relacionados con la misma y entendiendo por Percepción la *función cognoscitiva por la cual una persona entra en contacto con la realidad sensible*, cuando percibimos estamos bajo la dependencia de los *objetos físicos*

que podemos recepcionar a través de nuestros sentidos, pero también bajo el influjo de nuestra "*historia*", que va a permitirnos integrar estos estímulos en el campo de nuestra experiencia total, para que el resultado sea un todo organizado y significativo.

Cuando hablamos de la "historia del individuo" estamos hablando, como puede comprenderse, de la memoria, la imaginación, la fantasía, la cultura y las opiniones de ese individuo entre otros referentes.

Es por ello que debemos diferenciar claramente "*sensación*", que se refiere a la recepción de un estímulo, y "*percepción*", que implica el conocimiento de la existencia del objeto.

Por lo tanto, el estudio de la percepción supone el estudio de los recursos de que el individuo echa mano para establecer contacto con su ambiente, así como la relación entre éstos y el mundo "real" de acuerdo con la descripción de las ciencias físicas.

En esencia, la percepción es el resultado de un proceso de organización determinado por la interacción de factores **estructurales y funcionales**.

2.2. Factores Estructurales y Funcionales

2.2.1. Factores Estructurales

Dependen esencialmente de la naturaleza de los estímulos físicos y de los efectos que éstos producen en el Sistema Nervioso del sujeto que percibe, independientemente de sus necesidades y personalidad. Por ejemplo: no podemos ver los extremos del espectro lumínico.

En estos factores cuenta también como aspecto significativo el grado de maduración del sistema nervioso de acuerdo con el período evolutivo del individuo que determina en buena medida sus posibilidades perceptuales.

2.2.2. Factores Funcionales

Son aquellos relacionados con las necesidades, las motivaciones, el humor, la experiencia anterior, la memoria, la cultura, y en suma la personalidad del sujeto.

Por ejemplo, no percibe el mismo entorno un turista que recorre las callejuelas típicas y pintorescas del barrio de La Boca que un habitante de alguna de esas precarias casas.

Vemos, pues, que el funcionamiento de la percepción se halla íntimamente ligado a la dinámica total de la personalidad y es componente esencial de toda conducta intencional, es decir, de toda conducta *motivada*.

2.3. Motivación y necesidad

Dicho en otros términos, motivación es aquella energía que *mueve* a realizar una determinada conducta. Por ejemplo, se come para saciar el apetito.

Debemos sin embargo diferenciar- Motivación de Necesidad: esta última se refiere a un estado de carencia que provocaría, de no ser satisfecha, un trastorno en el funcionamiento normal del organismo, sean éstas necesidades Biológicas (hambre, sed, sueño, etc.) o bien Psicológicas (Seguridad, Pertenencia Social, Amor, Valoración Positiva de sí mismo, etc.) Primarias o Secundarias, y entendiendo por Primarias aquellas necesidades más universales, básicas, esenciales y determinadas fundamentalmente por la estructura biológica, innata en el individuo, y considerando Secundarias, aquellas necesidades que derivan de las anteriores, más débiles, con grandes variaciones individuales y/o culturales, adquiridas previamente a través del aprendizaje y la influencia ambiental.

Por ejemplo:

Primaria Biológica: Necesidad de Alimentación.

Secundaria Biológica: Necesidad de ingestión de una determinada comida relacionada con Sus hábitos alimenticios.

Primaria Psicológica: Necesidad de Seguridad.

Secundaria Psicológica: Necesidad de obtener dinero suficiente como para garantizar la posibilidad de contar con recursos válidos que nos permitan aventar de manera real o fantaseada situaciones que suponen riesgos.

Sin embargo, no es suficiente que exista una Necesidad para que haya una Motivación.

Motivación (según Maslow A., en *Motivación y Personalidad*, Edit. Sagitario, Barcelona 1963) es la conjunción de tres fenómenos:

- a) Existencia de un estado de insatisfacción (necesidad).
- b) Percepción en su medio de alguna *meta* cuya consecución permitirá aliviar o hacer desaparecer esa necesidad.
- c) Concentración de la energía corporal que es movilizadada y dirigida hacia esa meta.

Es decir que la *motivación* tiene una doble dirección: hacia adentro, en cuanto a un estado interno de insatisfacción; hacia afuera, en cuanto a la percepción de algo del ambiente que ponga fin a esa necesidad.

2.4. Para su auto evaluación

— Imagine situaciones en las que factores funcionales puedan modificar las percepciones.

— Trate de explicar las diferencias entre Motivación y Necesidad. ¿Puede existir la una sin la otra? Si es así, busque ejemplos.

— ¿Qué reflexión le plantea este concepto de T. Newcomb?:

"Una conducta motivada es aquella que tiene una dirección o finalidad. Gran parte de las conductas humanas son, pues, motivadas (se come para saciar el apetito, se toma un medio de transporte para llegar a un determinado lugar, etc.)".

"Una motivación es lo que mueve a realizar determinada conducta. A menudo se utiliza la palabra *motivo* o *motivación* como sinónimo de *necesidad* o *deseo*, si bien esto provoca cierta confusión ya que en realidad no basta la existencia de una necesidad para que haya una motivación (es decir, para que la persona se ponga en movimiento en una determinada dirección); por ejemplo, no basta sentir hambre (necesidad) para comer (conducta motivada) ya que puede no haber nada para comer. Es decir que motivación se refiere a un estado del organismo en el cual la energía corporal es movilizadada y dirigida selectivamente hacia partes del ambiente."

3. Teoría de la personalidad

Elaborar entonces una Teoría de la Personalidad, en tanto ésta no es visible sino a través de las conductas del sujeto, implica elaborar una Teoría General de la Conducta, un conjunto de supuestos acerca de reglas y características que nos permita respondernos aquellos interrogantes que tienen que ver con la Personalidad: ¿Qué es? ¿Cómo se constituye? ¿Cómo funciona? Las diferentes teorías reflejan los supuestos particulares de los distintos teóricos, en función de sus particulares modos de percibir al hombre.

Es así que en el campo de las teorías psicológicas, podemos aseverar que éstas se basan en modelos explícitos o implícitos de la naturaleza humana, que cuando, son eficaces, se convierten en marcos de referencia que condicionan nuestra percepción y tienden por lo tanto a autovalidarse, cosa que se ve facilitada por el hecho de que todo comportamiento está *superdeterminado*, es decir que todo comportamiento responde a múltiples factores, de modo tal que distintas escuelas pueden explicar una conducta desde su propia perspectiva, con lo que tienden a confirmar esa teoría.

3.1. Teoría de la Personalidad en C. Rogers

Para poder comprender el criterio con que C. Rogers trata de aproximarse a la explicación de la génesis de la conducta anormal (es decir, de la psicopatología) debemos previamente tratar de echar una mirada a su concepción de la personalidad normal y el desarrollo óptimo del individuo a partir de la infancia.

El punto nodal de su teoría se apoya en la capacidad del individuo de dirigirse a sí mismo: una tendencia del organismo a mantenerse, acrecentarse y reproducirse, desarrollando así todas sus potencialidades.

A esta capacidad de autodirección Rogers la llama "*tendencia actualizante*", es decir, la posibilidad que tiene el organismo de lograr sus propias metas, junto a la capacidad de regulación por sí mismo.

Dice Max Pagés:

"El desarrollo rogeriano tal como lo acabamos de definir es una tendencia universal e innata. Por lo menos en estado de tendencia está presente tanto en el individuo perturbado como en el "normal". Es el fundamento de la terapia (...). La terapia, proceso de cambio, no hace sino facilitar al cliente un proceso propio de cambio espontáneo". "La psicoterapia consiste en liberar una capacidad ya existente en el individuo, considerado competente en potencia, y no en la manipulación experta de una personalidad más o menos pasiva."

(M. Pagés, 1976: 35)

Vemos, pues, que Rogers reconoce una sola motivación polimorfa respecto al organismo en su totalidad. Esta es la matriz de todas las motivaciones que impulsan las conductas humanas nos referimos a la *tendencia al crecimiento y a la autor realización*. Por lo tanto, en esta visión el acento está puesto en la Salud y no en la Psicopatología. Vale la pena entonces hacer comparativamente referencia al Psicoanálisis, cuya teoría pone el acento en el pasado, posibilitando así la construcción de una Nosología a partir de dicho enfoque; es decir, tal Diagnóstico corresponde a tal Etiopatogenia; dicho de otra manera, toda conducta obedece a un motivo y, por lo tanto, en los síntomas hay una coherencia interna en tanto cumplen con la finalidad de evitar recuerdos dolorosos que han sido reprimidos.

Estas diferencias explican la falta de una profundización en los aspectos psicopatológicos dentro del Enfoque Centrado en la Persona, que se maneja con criterios dinámicos, o sea, que apuntan hacia el crecimiento y desarrollo de las potencialidades del sujeto.

No se trata, entonces de omisiones casuales, sino de un modelo de personalidad que pone el acento, no en la historia del individuo, sino en su

funcionamiento en el presente, ya que la tendencia actualizante, a diferencia de la energía libidinal freudiana, no tiene contenidos predeterminados y en cambio aporta al individuo una energía universal e innata para dirigirse a sí mismo en un proceso siempre presente que apunta a su maduración.

En síntesis, entonces, esta teoría *monista* reconoce a su energía (de crecimiento y autorrealización) una plasticidad que proviene de su naturaleza orgánica y por consiguiente carece de contenidos predeterminados por circunstancias históricas.

Es así que desde el E.C.P. hay tres ámbitos para considerar la Conducta Anormal:

- 1) Lo que está pasando dentro del individuo
- 2) Lo que sucede entre la persona y su ambiente
- 3) Lo que está perturbado en el ambiente mismo.

Apuntando entonces a una concepción holística del ser humano, en el intento de llegar a una mayor comprensión debemos atender a tres ámbitos:

- 1) Biológico
- 2) Psicológico
- 3) Social.

3.2. Teoría del Desarrollo de la Personalidad y de la Dinámica de la Conducta

3.2.1 Características del niño

1. Percibe su experiencia como una realidad. Su experiencia es su realidad.

Es decir que las vivencias del lactante constituyen la totalidad de su realidad, con lo que pueden entonces asumir plenamente su marco interno de referencia.

2. Tiene una tendencia innata a *actualizar* las potencialidades de su organismo.

Por lo tanto, puede tender en forma permanente a la realización de sí mismo aprendiendo a valorar positivamente las experiencias que tienden a ese fin y a rechazar las experiencias desagradables y contrarias a la realización de su potencial biológico y/o psíquico, proceso que Rogers denomina de "valoración organísmica".

3. Su conducta es por lo tanto un intento del organismo en procura

de satisfacer las necesidades experimentadas interactuando con su realidad, y tendiendo a buscar las experiencias que percibe como positivas y a rechazar las que percibe como negativas.

4. En su interacción con la realidad, el individuo se comporta como una Gestalt.

A medida que se va desarrollando el proceso de realización de sí mismo, el niño comienza a simbolizar parte de su experiencia, lo que le permite ver su comportamiento como independiente, tomar conciencia gradualmente de su conducta personal y, por consiguiente, experimentar una vivencia de sí mismo como individuo autónomo, que en la medida que va organizándose, a compás de las interacciones del organismo con su medio, da origen a la *noción o concepto del YO* como parte del campo experiencial.

La *noción del YO* para Rogers no es otra cosa que la percepción que el individuo tiene de sí mismo.

Rogers-Kinget (1971: 34) lo definen como "una estructura perceptual, es decir, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones citemos las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí mismo y que percibe como datos de su identidad.

Junto al concepto del Yo, surge la necesidad del Aprecio Positivo por parte de los otros, que puede transformarse en una fuerza directriz muy intensa cuando se trata de personas por las que el sujeto siente también una relación particularmente significativa, necesidad que puede llegar a ser más fuerte que la de autorrealización (personas significativas o personas-criterio).

Este proceso de satisfacción de la necesidad de consideración positiva es recíproco ya que, al satisfacer la necesidad del otro significativo, también satisfacen la propia. Es lo que se denomina *autoestimación positiva o consideración positiva de sí mismo*.

La *valorización condicional* se establece cuando el individuo entiende que una experiencia del Yo es digna de consideración, o bien es reprobada por las personas significativas.

En condiciones ideales, si un niño invariablemente recibe afecto y aceptación absoluta, no se desarrollarán las condiciones de valor y mantendrá su ajuste psicológico, pero esto es muy improbable que pueda darse en la realidad, por cuanto el sujeto aprende a ser valorado por sus resultados escolares, por sus habilidades y destrezas, por su "buena" o "mala" conducta, por sus éxitos o sus fracasos.

Es así que el individuo comienza a percibir en forma selectiva sus experiencias en relación con el cumplimiento de las condiciones de valor en la búsqueda de mantener la autoestima positiva.

Esta distorsión en la percepción provoca una incongruencia entre el concepto del Yo y la experiencia real, que lo hace vulnerable a la ansiedad, determinando cierto grado de desajuste y, como compensación, la aparición de conductas *defensivas*. Este sería el origen de lo que podríamos llamar *Génesis de la conducta Defensiva* desde el E.C.P. (ver Lámina 1).

3.3. *Noción de Consciente e Inconsciente para Rogers*

Conciencia: Para Rogers "la conciencia corresponde a la simbolización (no necesariamente verbal) de una parte de la experiencia vivida". "Cuando una experiencia puede ser simbolizada sin ninguna dificultad, sin quedar deformada a causa de las defensas, se dice que es accesible o disponible a la conciencia" (1971: 71).

En este sentido, cuando hablamos de procesos conscientes estamos haciendo referencia a la noción del Yo, que surge, como hemos visto, en el curso del desarrollo, como conciencia progresiva de sí mismo.

Inconsciente: La noción de inconsciente está mal definida y poco clarificada. Todo lo que no sabemos explicar, todo lo que no alcanzamos a comprender lo atribuimos actualmente al inconsciente, dice G.M. Kinget.

Pero es ciertamente difícil profundizar en el estudio de los procesos inconscientes, en la medida en que se trata de una abstracción, que no nos permite echar mano de instrumentos de exploración confiables. Es de todos modos perfectamente aceptable que existan experiencias inconscientes, pero no en relación con una función o entidad interna autónoma y dotada de poderes particulares.

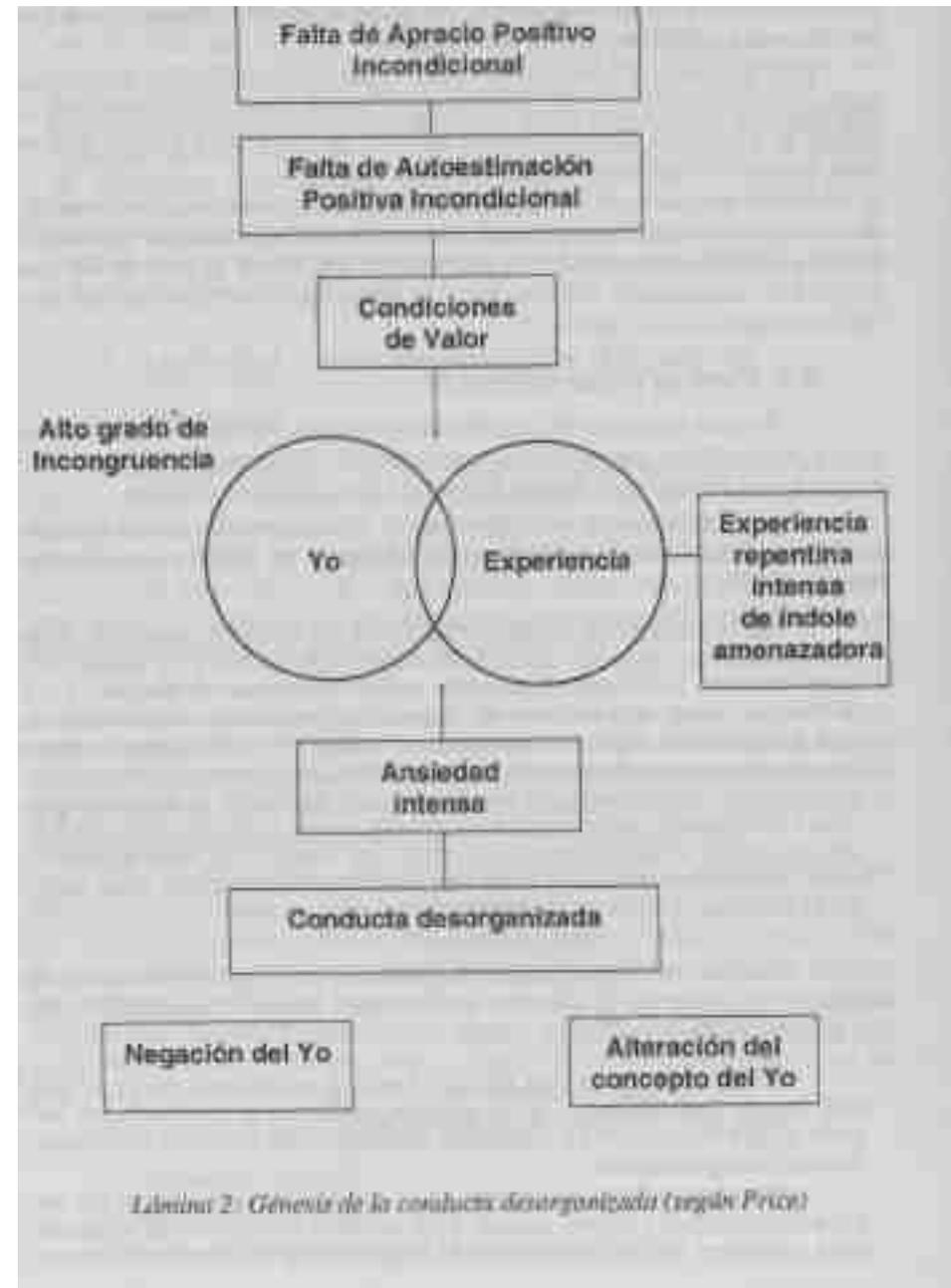
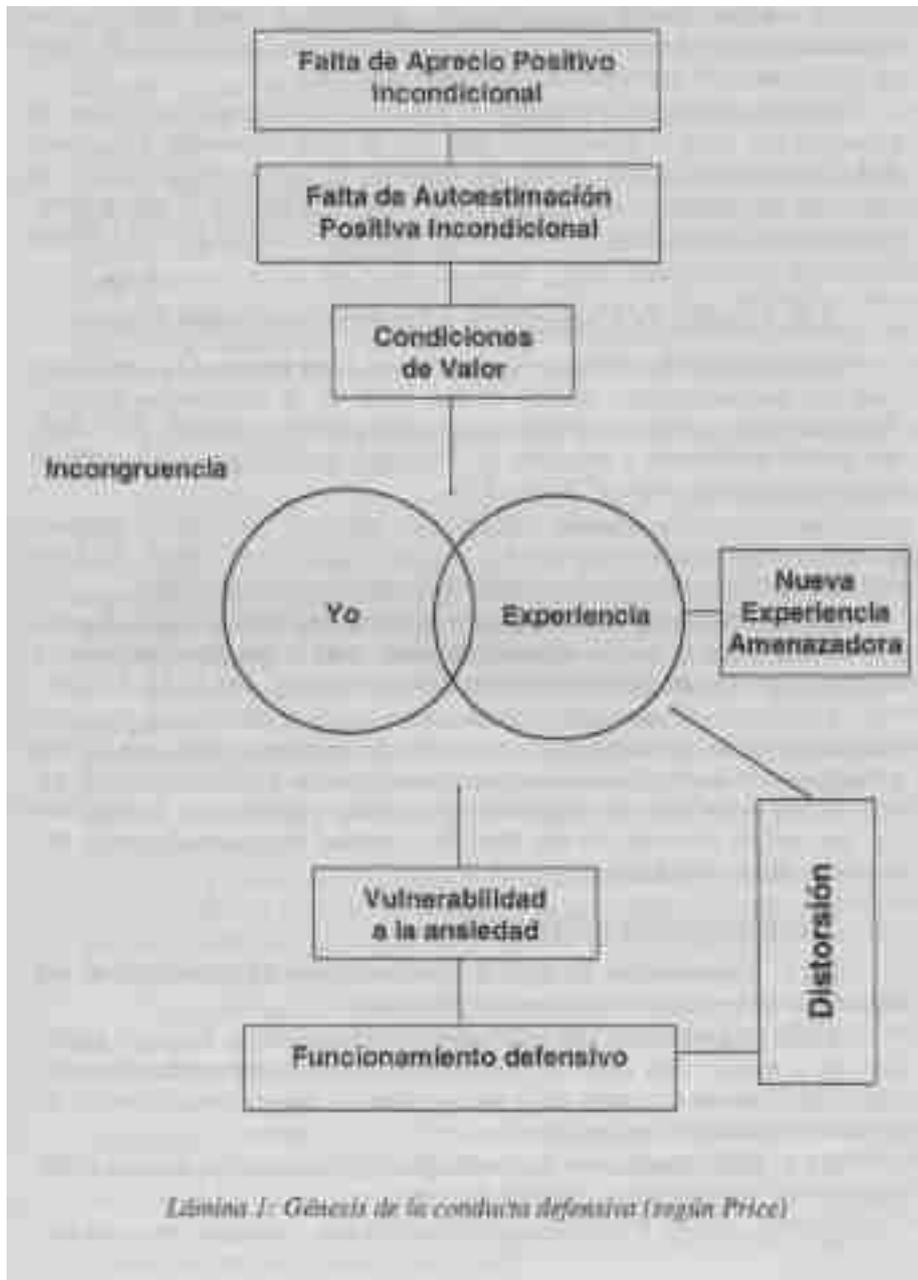
3.4. *Percepción y Experiencia*

3.4.1. Experiencia: Es todo lo que constituye el psiquismo en sus elementos tanto conscientes como inconscientes.

3.4.2. Experiencias simbolizadas: Se refiere a todo lo que el sujeto sabe de sí mismo más todas las experiencias pasadas que están en condiciones de ingresar al campo de la percepción con estímulos adecuados, es decir los elementos concientes.

3.4.3. Experiencias no simbolizadas: serían aquellas que no están disponibles a la conciencia. Son de dos tipos.

a) *Experiencias Potencialmente Simbolizables:* aquellas cuya simbo-



lización es posible pero impedida por la significación amenazadora que pueda tener en relación con su autoimagen.

b) *Experiencias No Simbolizables*: aquellas experiencias definitivamente inaccesibles a la conciencia porque, o bien fueron percibidas por el individuo como sin importancia en relación al Yo o bien porque por su baja intensidad no alcanzó el umbral de percepción.

Desde el punto de vista psicoterapéutico nos interesa fundamentalmente, como es fácil comprender, el área de las experiencias potencialmente simbolizables a través de una resignificación de la percepción que permita la congruencia entre el Yo y la Experiencia evitando así las distorsiones defensivas (Lámina 1).

3.5. Para su auto evaluación

— Busque ejemplos de conductas anormales y trate de explicarlas a la luz de distintas perspectivas: por ejemplo Psicoanálisis, Teoría del Aprendizaje, Perspectiva Social, Enfoque Centrado en la Persona.

— ¿Qué reflexiones le sugieren estas líneas tomadas de un artículo de Rogers ("An humanistic conception of man", en *Science and Human Affairs*, 1965):

"El hombre tiene fundamentalmente un violento deseo de relaciones seguras, íntimas, comunicativas con los demás y se siente cortado, solitario e incompleto cuando estas relaciones no se dan. Esta tendencia, igual que las demás, puede ser reprimida o desviada, lo que acarrea que muchos individuos se aislen y que muchos convivan con los demás mediante relaciones hostiles, distantes y faltas de comunicación. Sin embargo, la tendencia más profunda, la característica más fundamental parece ser la tendencia social, como lo demuestra el hecho de que si se le ofrece al hombre una relación no amenazadora - como sucede en terapia- y esta relación se presenta como algo seguro, el individuo tiende invariablemente a entrar en ella".

— Compare esta posición con lo planteado por Sigmund Freud en su trabajo *El Malestar en la Cultura* (en S. Freud, *Obras Completas*, T. III, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1968)

"El hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor que sólo osaría defenderse si se lo atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad.

Por consiguiente, el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad, para explotar su capacidad de tra-

bajo sin retribuirla, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo...". "La existencia de tales tendencias agresivas que podemos percibir en nosotros mismos y cuya existencia suponemos con toda razón en el prójimo, es el factor que perturba nuestra relación con los semejantes imponiendo a la cultura tal despliegue de preceptos. Debido a esta primordial hostilidad entre los hombres, la sociedad civilizada se ve constantemente al borde de la desintegración... En todo lo que sigue adoptaré, pues, el punto de vista de que la tendencia agresiva es una disposición instintiva, innata y autónoma del ser humano."

4. Ansiedad y funcionamientos defensivos

4.1. Ansiedad

Como hemos podido ver en el cuadro anterior las experiencias amenazadoras que el individuo no puede resolver están en el origen de los funcionamientos defensivos, a partir de la provocación y el mantenimiento de estados de ansiedad. La ansiedad es entonces una manifestación normal de la afectividad, que aparece cuando un individuo se siente amenazado, y se diferencia del *Miedo* en que éste es un temor justificado a un objeto e implica el conocimiento del mismo.

En general, los autores que con más profundidad han estudiado el tema coinciden en considerarla como un sentimiento de aprensión difusa, vaga e inespecífica, dirigida a la existencia misma o a los valores en que ésta se sustenta y se acompaña de una sensación de desamparo, indefensión e incertidumbre; es así que K. Goldstein define la ansiedad como la experiencia subjetiva del organismo en situación catastrófica.

¿Qué es entonces lo amenazador en la experiencia generadora de ansiedad?

R. May considera que la amenaza se dirige al "núcleo o esencia" de la personalidad y, por consiguiente, ésta puede referirse a la vida física o psicológica (libertad) o a otros valores que el individuo considera prioritarios para su existencia (patriotismo, éxito, seguridad, el amor de otra persona, etc.). Es decir que las causas capaces de generar ansiedad en un sujeto dado estarán relacionadas con los valores de esa persona.

Podemos intentar diferenciar dos modalidades de Ansiedad.

A: Ansiedad Normal:

Es aquella reacción que:

- 1) No es desproporcionada a la amenaza objetiva.

2) No implica la puesta en marcha de mecanismos defensivos (represión u otros).

De modo tal que si cambia la situación objetiva el sujeto se alivia y desaparece la reacción.

Esta ansiedad está presente en forma constante a lo largo de la vida y es generadora de creatividad y desarrollo. Funcionaría como una capacidad natural del organismo de defenderse a sí mismo en determinadas contingencias en las que el individuo experimenta sensaciones de amenaza y peligro, situaciones relacionadas con la vulnerabilidad de la persona (fenómenos naturales, accidentes, separaciones, enfermedades) y eventualmente cualquier circunstancia que ponga de manifiesto la realidad de la indefensión y debilidad humanas frente a la muerte posible. En definitiva, como se ve, situaciones provocadas por amenazas concretas que no generan represión ni conflictos intrapsíquicos sino, antes bien, permiten al individuo tomar conciencia de su real ubicación en el mundo y de su temporalidad, lo que puede significar un aliciente y una motivación mayor para el desarrollo, el crecimiento y la creatividad del período de tiempo que nos toca vivir.

Es entonces la ansiedad, en definitiva, producto de la capacidad innata de la que está dotado el organismo para reaccionar con respuestas neurofisiológicas determinadas a situaciones de amenaza.

B: Ansiedad Neurótica:

Por el contrario, es aquella que :

- 1) Se muestra desproporcionada en relación con el riesgo objetivo.
- 2) Pone en juego mecanismos defensivos y lleva así a situaciones de paralización e inhibición y, como consecuencia de ello, reducción de actividad y de conciencia.

En otros términos, podríamos decir que consideramos la ansiedad como neurótica cuando la incapacidad del individuo para enfrentarse a la amenaza no es objetiva sino subjetiva.

Hay que considerar entonces la ansiedad como un fenómeno multidimensional del que pueden ser responsables factores sociales y culturales así como psicológicos y biológicos.

4.2. Causas Generadoras de Ansiedad

Podemos distinguir así diversas fuentes generadoras de ansiedad.

4.2.1. Ansiedad de Fuentes Biológica

La falta de satisfacción de necesidades biológicas produce desasosiego y ansiedad.

Un ejemplo podría ser el de un bebe que tiene sensación de hambre y por alguna razón no recibe el alimento que espera. Esto va aumentando la tensión y el malestar hasta llegar a la desorganización y el pánico.

Es decir:

Hambre → Tensión generalizada → Malestar → Pánico

Este tipo de ansiedad se ve casi exclusivamente en el niño, dado que nuestra sociedad, en líneas generales aporta los elementos necesarios como para poder anticipar la mínima seguridad de satisfacción en un tiempo relativamente breve de las necesidades biológicas más urgentes.

4.2.2. Ansiedad por Inseguridad y Amenazas

También se observa preferentemente en el niño. Antes de llegar a haber un conflicto, puede haber Ansiedad por amenaza a la Seguridad.

Por ejemplo: en un niño la sensación de abandono, o la amenaza en ese sentido, provoca ansiedad, que será tanto mayor, cuanto menor sea la edad del niño, ya que no puede recurrir a experiencias anteriores que le digan lo contrario y lo puedan tranquilizar. También en situaciones traumáticas, como enfermedades que pueden hacer sentir inseguridad en la propia vida; por ejemplo una crisis asmática intensa, o situaciones que puedan conducir a internaciones prolongadas, en las que pueden sumarse temores al abandono con inseguridades respecto a la propia salud.

4.2.3. Ansiedad por Factores Intrapsíquicos en conflicto

Cuando se reprimen necesidades básicas ante el deseo de realización de actos prohibidos por las personas-criterio, es decir, personas significativas para el sujeto, generando un conflicto con sus condiciones de valor de modo tal que su satisfacción acarrearía la pérdida del Aprecio Positivo Incondicional amenazando la propia autoestima y provocando sentimientos de culpa. Es decir, que las situaciones generadoras de ansiedad varían en cada persona según los valores con que ellas se nutren; pero lo que será constante es el hecho de que la amenaza afectará valores esenciales para ese individuo particular.

Dicho de otra manera, se incrementa la ansiedad en todas las situaciones en que entran en conflicto distintas necesidades básicas del sujeto (crecimiento, expansión, libertad, amor, valoración, sexo, etc.) en la medi-

da en que ese conflicto hace crecer la incongruencia entre el Yo y la experiencia (Ver láminas 1 y 2).

4.2.4. *Ansiedad y Cultura*

En la medida en que la personalidad, como hemos visto anteriormente, se va estructurando en un proceso bio-psico-social, el desarrollo del individuo debe ser entendido en el sentido de su interrelación con su cultura, en su lugar y su momento histórico.

Así, pues, los valores que el individuo considera esenciales para su existencia o su realización personal y cuya no consecución generaría ansiedad, de acuerdo con nuestra definición inicial, están en gran medida, determinados por patrones culturales.

Por otro lado, hay culturas capaces de favorecer más que otras la generación de ansiedad, por las expectativas que la sociedad carga sobre sus miembros, o bien aquellas sociedades que, a través de la familia, la escuela y el trabajo, de alguna manera acentúan la posibilidad de situaciones conflictivas entre sus miembros.

Por ejemplo, en nuestra cultura occidental y judeo-cristiana son preponderantes las metas relacionadas con el prestigio social obtenido a través del éxito individual, que a su vez es producto de un alto grado de competitividad; es decir, una cultura del éxito y la independencia, a costa de la represión de otras necesidades, y esto vinculado a la autoestima y a la auto valoración. Estos elementos así como el tema económico alcanza un alto grado de significación en nuestra cultura porque supone una manera idónea de alcanzar seguridad como prueba de la propia capacidad a los ojos de la sociedad y a los propios. El fracaso en la consecución de estas metas involucra lo contrario, es decir la desvalorización y el desprecio social, y como consecuencia de ello la propia desvalorización y el auto desprecio.

4.3. *Causas capaces de generar conductas anormales (Psicopatología)*

Hemos visto ya cómo el individuo está movido por una fuerza rectora, que rige su vida y que hemos llamado "*Tendencia Actualizante*" pero veremos ahora que sobre esta fuerza; pueden insertarse distintas variables capaces de interferir generando desviaciones en la conducta de mayor o menor intensidad.

Debemos considerar:

4.3.1. Factor Genético: (endógeno) cada individuo es portador a través de sus genes de aspectos heredados (de especie, de raza e indivi-

duales) que determinan sus límites en cuanto a condiciones y potencialidades de desarrollo.

Podríamos incluir aquí:

- Mayor o menor capacidad intelectual
- Condiciones Físicas
- Mayor o menor nivel de excitabilidad y actividad
- Características temperamentales.

4.3.2. Factor Social (exógeno) Provee, o no, los elementos necesarios para el desarrollo de las potencialidades del individuo. Se refiere a todo aquello que sucede afuera e incide en el sujeto, desde los aspectos geográficos de clima y orografía, etc., incluyendo su habitat, hasta los factores dependientes de las relaciones interpersonales; con la madre en el primer momento, incluyendo luego al padre, más tarde la familia, la escuela, amigos, "barra", trabajo, club, etc.

Es decir que múltiples factores se conjugan para determinar las características del sujeto, ya desde la gestación, donde hay un claro predominio de lo biológico, hasta el momento del nacimiento y las etapas posteriores, donde comienza un intenso intercambio con el medio que lo rodea a lo largo de su existencia.

4.3.3. Factor Orgánico: Con relativa frecuencia el niño nace con alteraciones orgánicas o las adquiere en épocas próximas al nacimiento, dando origen a anomalías relacionadas con la conducta y/o con otras funciones que puedan ser afectadas, así como alteraciones en las relaciones interpersonales consecutivas a estas situaciones atípicas que afectan al S.N.C.

Vemos pues que a través de la interacción de múltiples factores que por distintas razones y en diversas circunstancias puedan intervenir se originan desviaciones emocionales y de conducta, de dinámica variable, única y compleja en cada sujeto.

Es así que con el objeto de atender a una mayor comprensión del individuo podemos intentar una suerte de clasificación que nos permita acercarnos a sus necesidades.

Intentar desde esta perspectiva una clasificación o un diagnóstico implica intentar comprender el punto en que se produce, dentro de la evolución del sujeto, la detención o el desorden que altera el desarrollo y crecimiento óptimo de su personalidad, y no como forma de rotularlo cosificándolo, sino como un modo de favorecer el acercamiento a la comprensión y empatía, imprescindibles para un adecuado proceso terapéutico.

4.4. Para su Auto evaluación

— ¿Puede intentar definir las características que distinguen la ansiedad del miedo?

— Trate de buscar ejemplos de situaciones generadoras de ansiedad y generadoras de miedos.

— ¿Qué reflexiones le sugieren estas observaciones que pertenecen a G.W. Allport en su libro *Desarrollo y Cambio* (1963):

"Es verdad que la psicología gracias a Freud no ha olvidado el problema de la ansiedad —por lo menos, el tipo de ansiedad derivado de sentimientos de culpa y miedo al castigo—. Pero la psicología tiene poco que decir sobre el temor de no ser (la muerte) y aún menos sobre la ansiedad debida a la aparente carencia de significado de la existencia, lo que Tillich considera la ansiedad más característica de nuestro tiempo".

5. Neurosis

Podemos diferenciar los procesos graficados en la lámina 1, que Rogers describe como la génesis de las conductas defensivas y que se corresponden con las tradicionales *conductas neuróticas*, en donde la ansiedad es controlada a través de distintos mecanismos de defensa, tendientes a evitar el conflicto que lo genera.

Constituyen un grupo heterogéneo de trastornos, generados por la ansiedad, que surgen a partir de la incongruencia entre la imagen de sí y la experiencia que pone en funcionamiento mecanismos defensivos para aplacarla y que no produce una alteración significativa en lo que se refiere al juicio de realidad, pero afectando las relaciones interpersonales y provocando en el individuo sufrimiento y conciencia de la existencia del problema, con rigidificación de la conducta.

Los, funcionamientos defensivos son una forma de conducta substitutiva de otra que ha sido objeto de represión en razón del conflicto que ha provocado por la incongruencia entre el Yo y la Experiencia, o, dicho de otro modo, entre las Necesidades del sujeto y la búsqueda del Aprecio Positivo Incondicional de las figuras significativas.

Esto está íntimamente relacionado no sólo con los padres y la familia ampliada, como sucede en los primeros años de la vida, sino con los patrones culturales de la sociedad en que nos toca vivir.

El impulso que se reprimió a través de la conducta substitutiva no ha dejado de existir como tal, sino que simplemente se expresa de otro modo

sin que haya conciencia (experiencias no simbolizadas) por parte del sujeto, del mecanismo puesto en juego.

Estos funcionamientos defensivos, como veremos más adelante, pueden ser eficaces o no, según lleven a la cesación de la actividad que se intenta suprimir haciendo descender el monto de ansiedad, cuando lo son, y tendiendo a mantenerla o acrecentarla en caso contrario.

5.7. Mecanismo de defensa

Existen diferentes mecanismos de Defensa. Estos procesos psíquicos son muy conocidos, pero haremos un breve desarrollo de los más frecuentes para poder comprender mejor, conociendo los mecanismos que pueden emplearse, los estilos de funcionamiento a que pueden éstos dar lugar.

• Represión

Consiste en el "olvido intencional" (a través de la no simbolización de la experiencia —es decir el olvido inconsciente—) a causa de razones defensivas de algo que se debiera recordar pero resulta inaceptable por su incongruencia con el Yo.

Podríamos considerarlo como el mecanismo más universal, más importante y más antiguo y origen de todos los siguientes.

Ejemplos de este funcionamiento serían los olvidos y lapsus de memoria significativos, falsos recuerdos, etc. Forma parte frecuentemente del estilo del funcionamiento histérico.

• Negación

Es la afirmación mediante una expresión lingüística de que algo no existe o no responde a determinadas características o no tiene los atributos que se supone, por la ansiedad que generaría su reconocimiento.

Ejemplo:

— "Ud. va a creer que yo soy racista, pero no es así".

— La negación del sexo en la era victoriana.

— Actitud de negación ante la muerte.

• Desplazamiento

Es el pasaje, por razones defensivas de una emoción (deseo, miedo, pena) que resulta inaceptable, a otra representación más fácilmente tolerable con la que está ligada por lazos contextuales o de analogía en el tiempo o en el espacio.

Ejemplo:

Miedo a los animales, a las alturas, a los espacios cerrados, etcétera.

Se lo observa generalmente en el estilo de funcionamiento fóbico.

- **Proyección**

Situación en la cual se tiende a atribuir a otro u otros (personas o cosas) cualidades, deseos, sentimientos o emociones que el individuo rechaza como propios de sí. Podríamos considerarlo como una forma particular de desplazamiento.

Tiene que ver con estilos de funcionamiento paranoides.

Un ejemplo sería "el severo censor" de la película Bocaccio 70 que proyectaba toda sus motivaciones sexuales insatisfechas en el afiche "provocativo" de una propaganda.

- **Racionalización**

Es la utilización del pensamiento abstracto o de razones lógicas y aceptables para los valores culturales y sociales del momento, para justificar sentimientos, pensamientos, o conductas que serían inaceptables para la imagen de sí. Buen ejemplo sería la fábula de "La zorra y las uvas" en la que el zorro al intentar infructuosamente alcanzar los racimos, se consuela diciendo "no importa, las uvas estaban verdes"

- **Anulación**

Es la utilización de un pensamiento, una palabra o un acto con la intención de borrar (anular) otro que lo precedió y resulta inaceptable.

Es característico del estilo de funcionamiento obsesivo y está en la raíz de lo que llamamos pensamiento mágico.

Ejemplo:

Rituales; por ejemplo, el lavado compulsivo de manos, siguiendo ciertas reglas fijas e inviolables que frecuentemente "anularían" un sentimiento interior de suciedad.

- **Formación Reactiva**

Una forma particular de anulación, que también se ve en el estilo obsesivo de funcionamiento, y consiste en cambiar una idea o sentimiento inaceptable, por su antítesis.

Ejemplo de este funcionamiento sería el niño que ante sentimientos hostiles hacia su hermanito menor, se transforma en su protector y defensor.

- **Conversión**

Consiste en la transformación de un conflicto emocional en un síntoma corporal (de la musculatura estriada, de la sensibilidad o de los órganos de los sentidos, provocando parálisis, anestias o algias y cegueras,

sorderas o mutismos, respectivamente, como forma típica del estilo de funcionamiento histérico.

Vale decir que, en función de los distintos funcionamientos defensivos que el individuo pone en juego para mitigar la ansiedad, se estructuran modalidades que van a caracterizar lo que se ha dado en llamar "Cuadros Neuróticos" difícilmente clasificables en la práctica clínica ya que estos mecanismos defensivos se estructuran de maneras variables y peculiares.

5.2. Clasificación de las Neurosis

No obstante, clásicamente se tiende a describir algunos cuadros neuróticos que presentan características particulares, pero tengamos claro que son sólo elaboraciones teóricas que intentan ordenar las complejidades clínicas a partir de determinadas observaciones.

5.2.1. Neurosis de Angustia

Es considerada como el "tronco común" de las Neurosis y se manifiesta por síntomas que expresan la existencia de una ansiedad flotante en todos los terrenos:

Desde lo fisiológico: manifestaciones orgánicas de ansiedad (como distonías neurovegetativas, temblores emocionales, sudoración de manos y pies, espasmos, alteraciones funcionales a nivel cardiovascular, etc.).

Desde lo psicológico: una permanente sensación de alerta y alarma como expresión de una percepción de amenaza constante.

5.2.2. Neurosis Fóbica

Es aquella forma de funcionamiento en la que el mecanismo defensivo fundamental es el *desplazamiento*, como hemos visto anteriormente, que transforma la sensación interna de peligro —ansiedad— en un peligro externo —miedo—.

Estos miedos son innumerables, pero los podríamos agrupar en un intento de clasificación en:

1. Miedos al espacio:
 - a) espacios abiertos: agorafobia, vértigo
 - b) espacios cerrados: claustrofobia
2. Miedos al medio social
3. Miedo a los animales e insectos

Estos temores condicionan comportamientos tendientes a conjurar la ansiedad y van a dar el matiz característico a esta modalidad. Se relacio-

nan con conductas de evitación (de la situación temida) o conductas de tranquilización (una persona, un lugar o un objeto que cumple una función protectora).

5.2.3. Neurosis Obsesiva

De las Fobias a la Neurosis Obsesiva hay una serie de gradaciones.

Denominamos Neurosis Obsesiva a los cuadros que se caracterizan por la necesidad imperiosa que siente el sujeto de ejecutar ciertos actos o movimientos como si estuviera recibiendo órdenes que debe cumplir porque siente que si no lo hiciera, algo grave le sucedería a él o a sus seres queridos. Por ésta razón podríamos decir que el acto obsesivo es una acción de características rituales y compulsivas que está solucionando algún temor —es por eso que se habla de neurosis fóbico-obsesiva—.

Por ejemplo, un individuo que tiene fobia a la suciedad y/o a los microbios puede neutralizarlo con un acto obsesivo: lavarse las manos ejecutando un determinado ritual de manera compulsiva.

En este cuadro predominan como mecanismos defensivos:

- a) **La Anulación** (que se expresa a través de las conductas ritualísticas).
- b) **Formación reactiva** (que se expresa en una respuesta inversa al impulso que permanece inconsciente), por ejemplo: amor y sacrificio como reacción a sentimientos inaceptables de hostilidad.
- c) **Tendencia a la Intelectualización y a la Racionalización** como forma de separar las experiencias de sus componentes emocionales.

5.2.4. Neurosis Histérica

La Neurosis Histérica es tal vez la más profusamente estudiada y aquella a la que se le otorgó autonomía mas precozmente en virtud de la sintomatología peculiar que presentaba, así como por su espectacularidad.

Henri Ey la define como una "neurosis caracterizada por la hiperexpresividad somática de las ideas, de las imágenes y de los afectos inconscientes".

Sus síntomas se manifiestan en las áreas motoras, sensoriales y/o sensitivas, lo que muestra la importancia del cuerpo como área de expresión de conflictos; pueden presentarse en forma de crisis agudas o como cuadros duraderos.

Área motora: parálisis, paresias, contracturas, afonías, etc.

Área Sensorial: cegueras o sorderas histéricas, etc.

Área Sensitiva: anestésias, parestesias, etc.

Los mecanismos defensivos predominantes en este cuadro son:

a) **La Conversión:** que transforma el conflicto psíquico en un síntoma corporal que parece surgir como expresión simbólica. Por eso se dice que el síntoma es la "dramatización del conflicto".

b) **La Represión:** que da el tono emocional característico de la histeria y que se relaciona con esta posibilidad de excluir de la conciencia aquellas experiencias que suscitan angustia.

Estos funcionamientos defensivos permiten que la estructura de la personalidad se edifique sobre una sugestibilidad fácil. Son individuos altamente influenciables o impresionables, con tendencia a la fabulación y la amnesia de los acontecimientos desagradables.

Así es que podemos transcribir las palabras de Rogers en su trabajo "Hacia un enfoque moderno de los valores" (en *Persona a Persona*, 1980).

"Creo que la mayoría de nosotros acumulamos de este modo pautas de valor ¡ntroyectadas que guían nuestra vida. En la cultura actual, fantásticamente compleja las pautas que ¡ntroyectamos como deseables o indeseables provienen de diversas fuentes, siendo a menudo muy contradictorias en sus significados... La mayoría de sus valores son ¡ntroyectados y provienen de otros individuos o grupos importantes para él, pero los considera como propios.

En la mayoría de los temas, la fuente o locus de evaluación radica fuera de él... Al haber cedido a otros el locus de evaluación y perdido contacto con su propio proceso de valoración, se siente profundamente inseguro y fácilmente amenazado en sus valores... Esta discrepancia fundamental entre los conceptos del individuo y su vivencia real, entre la estructura intelectual de sus valores y el proceso de valoración inconsciente, es parte integrante de la enajenación fundamental del hombre moderno respecto de sí mismo".

He aquí pues en palabras de Rogers una excelente descripción de los conflictos generadores de ansiedad y los mecanismos de defensa que tienden a controlarlos en el hombre de hoy y que describimos como funcionamientos neuróticos.

6. Psicosis

Los procesos graficados en la lámina 2 se refieren a las *conductas desorganizadas* que se vinculan con los *estados psicóticos* y se producen cuando el grado de incongruencia entre el yo y la experiencia es de tal magnitud que los procesos defensivos son ineficaces, de tal manera que

no hay defensa, sino desorganización. Cuando esto sucede, el individuo tiene dos posibilidades defensivas solamente, al decir de Rogers:

1) Defenderse de la conciencia de sí mismo (negación del Yo) y por ende de su identidad.

2) Alterar el concepto de sí mismo (Yo totalmente desvalorizado)

Podríamos decir entonces que Psicosis y Neurosis tienen un común denominador, que es la ansiedad inmotivada como sostiene J. Bergeret. En la Neurosis esta ansiedad está situada en un mundo que resulta comprensible; en la Psicosis, en cambio, esta ansiedad resulta incomprensible al alcanzar un grado tal como para producir desorganización y la pérdida del criterio de realidad, situación ésta que explica el sentimiento de incomodidad y extrañeza que habitualmente el observador experimenta ante un sujeto con un estado psicótico.

De cualquier manera existe un profundo desacuerdo respecto a la definición de la psicosis como tal, y en ese sentido discuten en su interpretación los distintos modelos con que se intenta acceder a la comprensión del ser humano, hasta llegar a distintas conclusiones según se vea desde el Modelo Médico, Sociopsicológico, comportamental, sistémico, etc.

Vale la pena dejar aclarado que el desacuerdo está relacionado con aquellos trastornos de conducta de tipo funcional y sin equivalentes fisiológicos u orgánicos conocidos, ya que nadie discutiría la categoría de "enfermedad" de un tumor cerebral con alteraciones de conductas, o del síndrome de Korsakov. No podemos sin embargo dejar de reconocer que la verdadera esencia de los estados psicóticos nos resulta indescifrable, de modo tal que sólo podemos intentar aproximaciones parciales.

Dice con muy buen criterio J. Shlien en *Persona a Persona* (1980):

"Lo que llamamos "psicosis" no es una enfermedad sino un comportamiento aprendido que se ha exagerado hasta un punto tal que es imposible volver atrás; esto es, aquel en que se ha perdido el control y la conducta exagerada asume temporariamente una vida propia....Así pues nos parece que la psicosis no pertenece al mismo orden, al mismo continuum que el comportamiento "normal" o "neurótico" pero, a medida que la conducta psicótica va haciéndose más común se la ve como una irregularidad de tipo similar a los casos de desajuste leve, si bien la gran diferencia en cantidad hace que también parezca diferir en calidad".

Es entonces posible entender la psicosis como un trastorno de la personalidad relacionada con una desorganización del ser psíquico, es decir, desorganización y oica.

Pareciera ser que los problemas más importantes se refieren a la

imagen corporal, la identidad y las relaciones interpersonales distorsionadas en una medida tal que puede generar ansiedad extrema con una vivencia amenazadora y a veces siniestra de la realidad, acompañada siempre de trastornos del pensamiento y la conducta.

En relación con nuestro Enfoque, en tanto implica una visión totalizadora, entendiendo como hemos visto a lo largo de este capítulo al hombre como una unidad bio-psico-social, podemos señalar al estado psicótico como un desarrollo en el que intervienen, como señala acertadamente S. Arietti:

- 1) El mundo que el individuo encuentra.
- 2) El modo como experimenta ese mundo, en particular en lo que refiere a las relaciones interpersonales.
- 3) Cómo internaliza ese mundo y sus efectos.
- 4) Cómo las experiencias posteriores actúan reforzando, distorsionando o modificando los efectos de las experiencias tempranas.

Quiero terminar entonces este capítulo con un pensamiento de Carl Rogers que sintetiza perfectamente esta búsqueda permanente, inquieta, gratificante y frustrante al mismo tiempo de comprender al ser humano.

"Con respecto a la investigación y a la teoría, mi percepción subjetiva me enseña que la investigación científica, tal como la conocemos actualmente —y que procede por el conducto de las definiciones operacionales, los métodos experimentales y las verificaciones matemáticas— es la mejor manera de evitar el error. Pero no puedo ignorar el hecho de que esa creencia está fundada en mi experiencia actual, y que si hubiese vivido dos siglos después, algún otro camino hacia la verdad me parecería de igual o más valor. En Resumen, debo decir que aunque me doy cuenta de que puede existir una verdad objetiva, me doy cuenta también de que nunca podré conocerla plenamente. Todo lo que puedo saber es que subjetivamente ciertos conceptos parecen tener las cualidades de la verdad objetiva. O sea, que el conocimiento científico no existe; sólo hay percepciones individuales de lo que a cada persona le parece que es esa clase de conocimiento".

(C.Rogers. 1982:17)

6.1. Para su auto evaluación (Neurosis y Psicosis)

— ¿Cuáles son los mecanismos que entran en juego en las conductas defensivas?

— Trate de imaginar mecanismos de defensa y conductas consecutivas que cabe esperar frente a una situación dada.

— Trate de establecer la diferencia entre conductas defensivas y conductas desorganizadas, y las consecuencias, relacionándolas con el grado de incongruencias entre el Yo y la experiencia.

— ¿Que reflexiones le sugiere el planteo de R. D. Laing en *El Yo Dividido* (1980):

"El psicótico después de todo, como ha dicho Harry Stack Sullivan, más que cualquier otra cosa es 'simplemente humano'. Las personalidades del doctor y del psicótico, no menos que las personalidades del intérprete y del autor, no se oponen entre sí como dos hechos externos que no coinciden y que no pueden ser comparados. Como el intérprete, el terapeuta debe poseer la plasticidad necesaria para transponerse a sí mismo a otra extraña, y aún ajena, concepción del mundo. En éste acto echa mano de sus propias posibilidades psicóticas, sin renunciar a la cordura. Sólo de ésta manera puede llegar a comprender la posición existencial de paciente".

— Vale también la pena reflexionar sobre lo que propone John Shlien en su trabajo sobre esquizofrenia, en el libro *Persona a Persona* de Carl Rogers, B. Stevens y Colab., ya que plantea una serie de preguntas cuyas respuestas siguen abiertas.

"El vocablo "psicosis" suena terminante, antiséptico, pero realmente peca de una esterilidad que radica sobre todo en la falta de un significado claro. Simplemente sustituye las voces "locura", que ahora es un término literario, y "demencia", que representa un concepto legal anticuado. De nada servirá caer en convenciones lingüísticas seudocientíficas: en el estado actual de nuestros conocimientos expresamos bastante bien los interrogantes preguntando simplemente: ¿Que significa 'perder la razón', ¿Cómo puede recuperarse una 'razón perdida'?"

Acerca de esto, en primer lugar cabe preguntarse cómo se desarrolla la psique. En esta Unidad partimos del supuesto de que la "psique" se desarrolla y existe más allá del cerebro, de lo cual se infiere que muchas perturbaciones mentales tienen un origen sociopsicológico ... Es un hecho innegable que siempre existe una base química en el comportamiento del organismo humano, pero esto no descarta la influencia psicológica en el proceso de enfermedad o curación.

7. Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. *Psicología de la Personalidad*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1961.
 Allport, G. W. *Desarrollo y Cambio*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1963.
 Artiles, M. *La actitud psicoterapéutica*. Ed. Bonum, Buenos Aires, 1975.
 Bergeret J. *Manual de Psicología Patológica*. Ed. Toray-Mason, Barcelona, 1975.
 Brammer y Shostrom, *Psicología Terapéutica*, Ed. Herrero Hnos. Suc, S.A., México D.F., 1961, Cap. 2
 Ey, Henri. *Tratado de Psiquiatría*. Ed. Toray-Mason, Barcelona, 1975.
 Fenichel, Otto. *Teoría Psicoanalítica de las Neurosis*, Ed. Toray-Masón, Barcelona, 1969.
 Filloux Jean C. *La Personalidad*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1987.
 Goldstein Kurt; *La Naturaleza Humana a la luz de la Psicopatología*, Paidós, Buenos Aires, 1961.
 Krech D., Crutchfield, R. y Ballachey E.; *Psicología Social*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1972.
 Laing, R.D. *El Yo Dividido*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
 Maslow A. *Motivación y Personalidad*. Ed. Sagitario, Barcelona, 1963.
 Nuttin J. *El Psicoanálisis y la Concepción Espiritualista del Hombre*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1979.
 Nuttin J. y otros. *La Motivación*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1982.
 Pagés, Max. *Psicoterapia Rogeriana y Psicología Social no Directiva*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.
 Paz, José R. *Psicopatología, sus fundamentos dinámicos*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
 Peretti A. *El Pensamiento de C. Rogers*. Ed. Atenas, Madrid, 1979.
 Price, R.; *Conducta Anormal*, Editorial Interamericana, México, 1981.
 Reca, Telma. *Psicología, Psicopatología y Psicoterapia*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.
 Rogers, Carl. *Psicoterapia Centrada en el Cliente*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969.
 Rogers C. y Kinget G.M. *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Ed. Alfaguara, Madrid, 1971.
 Rogers, Carl. *El Proceso de Convertirse en Persona*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.
 Rosers, Carl y Stevens B. y Colab. *Persona a Persona*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1980.
 Rogers, Carl. *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1982.
 Rogers, Carl y otros; *En busca de vida*. Summus Edit., Sao Paulo, 1983.
 Shapiro D. *Los Estilos Neuróticos*. Ed. Psique, Buenos Aires, 1971.
 Szasz T. *Ideología' Enfermedad Mental*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

Unidad 3

El proceso terapéutico en la obra de Carl Rogers

Jorge Kappel¹

La Psicología Humanística, llamada Tercera Fuerza, junto al Psicoanálisis y el Conductismo, apareció en los Estados Unidos en las décadas de los años cincuenta y sesenta.

Los conceptos de la Psicología Humanística fueron desarrollados principalmente y en forma decisiva por psicólogos alemanes que, tras la subida de Hitler al poder, emigraron a los Estados Unidos, llevando consigo al Nuevo Mundo las ideas de la psicología existencialista de germinación. Fueron ellos: Kurt Goldstein, Erich Fromm, Fritz Perls, Charlotte Bühler, Ruth Cohn, Kurt Lewin, Karen Horney, Alfred Adler, Wilhelm Reich y muchos otros, quienes encontraron a su nueva patria en un estado de prosperidad impulsado por el programa "New Deal", puesto en marcha por el presidente Roosevelt.

J. Nacido en Transilvania, Rumania, naturalizado argentino. Médico, egresado de U.B.A. en 1962. Psicoterapeuta de Grupos e Individual. Formación: Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados, Escuela de Psicología Social (Pichón Riviere) Y C.E.P.O.R. Docente en CEPOR y en Consultaría Psicológica en HOLOS. Miembro fundador y Coordinador de Eventos De la A.E.C.P.

Dirección profesional: Julián Alvarez 2456. 8° D (1425) Cap. Fed. Te: (01) 826-7499

Claramente quedaron vinculados así el espíritu pragmático, democrático y humanístico de la reforma económica del "New Deal" y las ideas europeas de la filosofía existencialista y la fenomenología, y el resultado fue el nacimiento de una nueva corriente psicológica.

Sólo dos psicólogos representantes de esta tendencia eran ciudadanos norteamericanos: Abraham Maslow y Carl Rogers.

En la década del 30 ya aparecieron esbozos de la nueva corriente, y en 1939 Rogers, en su libro *Tratamiento clínico del niño problema*, formula el concepto de "terapia relacionar, que contiene las ideas esenciales de la ayuda para la autoayuda.

Poco a poco se formó un movimiento que, encabezado por Maslow, salió a la luz con el nombre de Psicología Humanística, el cual contaba con Carl Rogers entre sus miembros fundadores. Se puede afirmar, con Rogers: "el momento estaba maduro" para una orientación humanística, no sólo en la psicología sino también en la sociedad.

Así, la Psicología Humanística se interesó por las capacidades y potenciales humanos al abordar temas como: creatividad, amor, organismo, crecimiento, sí mismo, necesidad de gratificación, ser, devenir, actualización, afecto, juego, espontaneidad, trascendencia, responsabilidad, autonomía, salud psicológica y conceptos relacionados con ellos.

1. La contribución más importante de Rogers a la Psicología Humanística

1.1. El desarrollo de la psicoterapia

Carl Rogers observó en sus pacientes una motivación básica, o impulso a la recuperación y desarrollo de sus posibilidades vitales, como una constante de su dinámica personal. Esta motivación, de acuerdo con las modernas afirmaciones de la biología, es propia de todo ser vivo. Por inferencia, atribuye a toda persona, y particularmente al consultante, esta motivación básica, que denomina *Tendencia Actualizante* (de las capacidades de crecimiento y desarrollo personal). Rogers hace de la Tendencia Actualizante el motor psicobiológico esencial del proceso de "sanación" en el paciente, cuyo objetivo es el "funcionamiento pleno de la personalidad".

En la práctica terapéutica, creó una modalidad de encuentro en el cual se dan las condiciones (Aceptación positiva incondicional, Comprensión empática y Congruencia del terapeuta) que activan esa Tendencia, que en una personalidad perturbada está bloqueada o distorsionada, a fin de reorientarla hacia la salud psíquica.

1.2. Formulación de una teoría del "símismo"

El "sí mismo", una de las construcciones centrales de la teoría rogeriana, es una teoría fenomenológica. Lo que no quiere decir que la concepción del inconsciente sea incorrecta.

Rogers se refiere sólo al mundo conscientemente percibido. Afirma que la percepción del campo fenoménico es la base del concepto de sí mismo de la persona (autoconcepto); es decir, que el grado de coincidencia entre la experiencia perceptual externa y la interna determina el sí mismo y sus acciones en el mundo.

1.3. Apertura de la psicoterapia a la investigación empírica

El mérito de Rogers no sólo reside en que elaboró conceptos importantes como elección, decisión, responsabilidad y libertad, a modo de teoría psicológica y psicoterapéutica, donde todo fluye en el encuentro interpersonal, sino que demostró también que esa experiencia subjetiva puede investigarse como construcción científica.

Para Rogers, la vida es fundamentalmente un proceso activo. La fuerza motriz, o motor psicobiológico, es la Tendencia Actualizante, impulso básico que tiende a mantener y desarrollar el organismo en un proceso de personalización, y sostiene que ésta es la única fuerza en la que el terapeuta puede confiar para lograr la mejoría del cliente.

Rogers siempre estuvo convencido de la posibilidad de una vida existencialmente satisfactoria y, aunque influido por el pensamiento filosófico existencialista, no se reconoció como un discípulo de esta tendencia. Coincide con Kierkegaard (1813-1855) en la importancia que la "elección" y la "decisión" desempeñan en la vida del ser humano, pero acepta este hecho como una posibilidad y no, como Heidegger (1889-1976), una necesidad. Con todo, está de acuerdo con Heidegger en que la decisión de ser o no ser uno mismo es la más profunda responsabilidad del ser humano.

El concepto de "libertad" Rogers lo enfoca en relación con la "determinación" del hombre; pero no en el sentido de la filosofía existencialista, de un "ser arrojado" hacia el futuro, donde la determinación de la existencia se opone, en forma de "miedo", a la libertad. La "libertad" y la "determinación", para él, están en vinculación estrecha con su comprensión de la "elección" y de la "decisión". Según él, el hombre tiene libertad para *elegir* y *decidir* en el marco de una experiencia y valoración activas, y a la vez que posee también la capacidad de responsabilizarse de ella.

Rogers no descalifica la influencia de lo inconsciente en el comportamiento humano, sino que llama la atención sobre el peligro de que la

responsabilidad por la conducta se asigne a fuerzas inconscientes y ocultas, dejando de lado la tendencia a la autorrealización en consonancia con el organismo cuando el ser humano decide y elige activamente en el campo de su percepción consciente.

La hipótesis rogeriana de que tenemos en el marco de nuestra vida el poder y la libertad de elegir y aceptar la responsabilidad por nuestras decisiones, tampoco niega el poder de los factores externos, sociales y políticos.

El aspecto de la "responsabilidad" es claro en él al exigir siempre una relación de "persona a persona" tanto entre el terapeuta y el paciente como entre el maestro y el alumno, los padres y los hijos.

Lo importante para Carl Rogers es permitir que cada persona recupere la parte de libertad interna que potencialmente está en él y de la que todo ser humano dispone hasta llegar finalmente a la autoaceptación.

La base de todas estas realidades es la experiencia personal y subjetiva; no hay una realidad objetiva, sino tantos "mundos reales" como seres humanos. Rogers reflexionó en una ocasión:

"Creo que, cuando el ser humano es interiormente libre para elegir lo que valora profundamente, tiende a valorar aquellos objetos, experiencias y metas que contribuyen a su propia supervivencia y el desarrollo de los demás".

En contra de las imágenes limitadas y reduccionistas del hombre, postuladas por otras corrientes, surge la Psicología Humanística como una franca expresión de protesta. Ella nos ofrece una posición filosófica más positiva al colocar al *ser humano en el centro de su interés*. De este modo, las prioridades están determinadas por los auténticos problemas humanos.

2. El proceso terapéutico

El proceso terapéutico constituye una de las características del pensamiento existencial de Carl Rogers, quien lo concibe como un proceso dinámico y constante de convertirse en persona, de hacerse a uno mismo.

Una vez establecido el contacto personal entre terapeuta y consultante (o consultor y paciente, o cliente, como indistintamente los denominaremos en adelante) y dadas ciertas condiciones concretas, que luego consideraremos, la teoría predice un proceso terapéutico en el cliente que seguirá una dirección determinada para arribar a una meta: la persona que funciona plenamente. Así, la terapia no es solamente un proceso de reor-

ganización de la personalidad, sino además un proceso para llegar a ser lo que uno verdaderamente es.

Rogers conceptualiza a la persona que funciona plenamente a través de sus experiencias clínicas. Considerándola a la luz de la filosofía existencial, se refiere a dicha persona hipotética como a alguien que habría pasado por una intensa y prolongada experiencia psicoterapéutica del Enfoque Centrado en la Persona, y dando por supuesto también que tal terapia fue todo lo perfecta que en teoría se pueda imaginar.

La hipótesis central de este enfoque puede ser expresada brevemente: supone ella que el individuo posee en sí mismo medios para la auto-comprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de sus actitudes y del comportamiento autodirigido, y que esos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un ambiente determinado de actitudes psicológicas favorables.

Hay tres condiciones que constituyen el ambiente causante de este desarrollo. La *primera* se relaciona con la Autenticidad, Verdad o Congruencia. El terapeuta, cuanto más es él mismo en la relación, no interponiendo barrera profesional o máscara personal, tanto mayor es la probabilidad de que el sujeto tratado cambie y crezca. El terapeuta está "siendo" abiertamente los sentimientos y actitudes que están desarrollándose dentro de él en ese momento. El término "transparencia" resume la esencia de este elemento: el terapeuta se hace a sí mismo transparente para el cliente, y éste puede ver directamente quién es el terapeuta en la relación.

La *segunda* Actitud de importancia para crear un clima de cambio es la Aceptación o estima incondicional positiva. Esto significa que, cuando el consultor está viviendo una actitud positiva y de aceptación para lo que el cliente es en ese momento, el cambio terapéutico es más probable. Esta disposición del terapeuta, cualquiera sea el sentimiento en ese momento (temor, confusión, enojo, soberbia, etc.) por parte del paciente, le transmite a éste la sensación de ser apreciado y considerado de una manera total más que condicional.

El tercer aspecto facilitador es la Comprensión Empática. Significa que el terapeuta vive exactamente los sentimientos e intenciones personales que están siendo experimentados por el paciente, al que comunica esta comprensión. En su grado más perfecto, el terapeuta está tan metido en el mundo privado del otro, en un "como si", que puede aclarar no solamente el significado de las cosas de las que el sujeto tratado es consciente, sino también de las que permanecen debajo del nivel de la conciencia. Este tipo de escucha sensible, activa, con auténtica comprensión y verdadera empatía, es una de las fuerzas más poderosas para el cambio.

Ahora bien, las *características fundamentales de esa personalidad*

óptima, después de una terapia basada en las Actitudes recién descritas, serían las siguientes:

a) **La apertura a la experiencia:** Una persona abierta a su experiencia, congruente o auténtica, que no interpone ninguna barrera entre su yo y su experiencia es alguien realista, que no se defiende negando ciertas experiencias o distorsionando otras. Tal persona se siente libre para vivir subjetivamente su sentimiento y es consciente del mismo. No tiene inhibiciones que impidan el pleno experimentar de lo que sucede en su organismo. Rogers señaló al respecto:

"En primer término, diré que en este proceso el individuo se abre a su experiencia. Esta frase ha llegado a adquirir gran significado para mí pues expresa el extremo opuesto a una actitud de defensa. La investigación psicológica ha demostrado que si los datos sensoriales se oponen a la imagen del sí mismo, se distorsionan; en otras palabras, no podemos, asimilar toda la información que nos brindan nuestros sentidos, sino sólo la que corresponde a nuestra imagen.

Ahora bien, en una relación como la que he descrito, esta actitud rígida o defensiva tiende a ser reemplazada por una mayor aceptación de la experiencia. Como lo he explicado en mi anterior descripción, el individuo se vuelve más abiertamente consciente de sus propios sentimientos y actitudes, tal como existen en él en el nivel orgánico. También advierte con mayor facilidad las realidades externas, en lugar de percibir las según categorías preconcebidas. Ve que no todos los árboles son verdes, ni todos los padres severos y descubre que no todas las mujeres lo rechazan ni todas las experiencias fracasadas le demuestran su inutilidad. En una situación nueva es capaz de aceptar los hechos *tales como son* y no los distorsiona con el objeto de que se ajusten al modelo que le sirve de guía. Como es de esperar, esta capacidad de abrirse a la experiencia lo vuelve más realista en su actitud frente a la gente y a las situaciones y problemas nuevos. Ello significa que sus creencias pierden su anterior rigidez, y que puede tolerar la ambigüedad y soportar gran cantidad de pruebas contradictorias sin verse obligado a poner fin a la situación. Pienso que esta apertura a la percepción de lo que existe en *este momento en uno mismo* y en la *realidad* es un elemento importante en la descripción de la persona que emerge de la terapia".

(Rogers, 1979:109-110)

b) **Una vida existencial:** según esta característica, el individuo vive plenamente cada momento. Vive el presente como partícipe y observador del continuo fluir de su experiencia orgánica, en vez de ejercer un rígido control sobre la misma.

También significa el abandono de estructuraciones de la experiencia.

La persona, viviendo de este modo pleno, llega a ser un proceso cambiante, un flujo de sentimientos, y no una entidad férreamente controlada.

c) **Confianza en el organismo:** Finalmente, la persona óptima es alguien capaz de confiar en su propio organismo. Descubre que, frente a situaciones nuevas, si "se abre" a la experiencia y hace lo que siente adecuado, encuentra en su propia reacción orgánica una guía confiable para orientar su conducta; es decir, selecciona con habilidad intuitiva el modo de conducta que satisface su necesidad.

Carl Rogers puntualizó sobre este tema:

"Por lo general cuando un cliente se abre hacia su experiencia, descubre que su organismo es digno de confianza y siente menos temor hacia sus propias reacciones emocionales. Paulatinamente aumentan la confianza y aun el afecto que le despiertan la variedad de sentimientos y tendencias que en él existen. La conciencia deja de controlar un conjunto de sentimientos peligrosos e imprevisibles y se convierte en adecuado albergue de un cúmulo de impulsos, sentimientos y pensamientos que se autogobiernan de manera satisfactoria, en ausencia del severo control hasta entonces ejercido".

(Rogers, 1979:112-113)

3. La persona emerge del proceso

La meta de la terapia rogeriana es una persona totalmente contraria a la quietud o pasividad. Rogers, citado por Gondra en *La psicoterapia de Carl R. Rogers*, lo describe así:

"Parece que la persona que emerge de la experiencia de una terapia centrada en el cliente teóricamente óptima es una persona que funciona plenamente. Es capaz de vivir con plenitud en, con todos y con cada uno de sus sentimientos y reacciones. Está utilizando toda su dotación orgánica para sentir tan exactamente como sea posible la situación existencial interna y externa. Está usando todos los datos que su sistema nervioso le puede suministrar, utilizándolos conscientemente, pero reconociendo también que su organismo total puede ser, y frecuentemente es, más sabio que su conciencia. Es capaz de permitir a su organismo total funcionar en toda su complejidad cuando selecciona, de entre las múltiples posibilidades, la conducta que en este momento será general y genuinamente la más satisfactoria. En este momento es capaz de confiar en su organismo, no porque éste no sea falible, sino por su posibilidad de estar plenamente abierto a las consecuencias de todas sus acciones y de corregirlas en caso de no ser satisfactorias.

Es capaz experimentar todos sus sentimientos, y no teme a ninguno de ellos; ella misma es su propio filtro de evidencia, pero está abierta a la evidencia procedente de cualquier fuente. Está totalmente inmersa en el proceso de hacerse a sí misma, y en esto descubre que es profunda y realísticamente social. Vive totalmente en este momento, pero aprende que éste es el modo mejor de vivir para todo el tiempo. Es un organismo que funciona plenamente gracias a la conciencia de sí mismo, la cual fluye libremente en y a través de sus experiencias. En suma, es una persona que funciona plenamente".

(Gondra, 254)

La persona que funciona plenamente es una persona existencial, inmersa en un proceso de vida plena, una persona en proceso, en continuo cambio. En suma, un perfecto acuerdo entre el yo y la experiencia.

Rogers tuvo la intuición de que la experiencia del proceso terapéutico que ocurre en relación terapeuta-paciente envuelve a ambos, si bien su movimiento reside en el cliente primariamente.

Las *condiciones concretas* a las que hicimos referencia antes son varias y todas necesarias para que se inicie el proceso terapéutico:

1. Que dos personas estén en contacto, cada una influyendo en el campo experiencial del otro.
2. Que el cliente se encuentre en estado de incongruencia, traducido por medio de vulnerabilidad y ansiedad.
3. Que el terapeuta sea congruente en su relación con el paciente. Esto significa que sea él mismo, quien esté presente en la relación, que no sea defensivo con respecto a los sentimientos que le inspira el cliente.
4. Que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional por el cliente concediendo valor positivo a todas las manifestaciones de la personalidad de éste.
5. Que el terapeuta experimente una Comprensión Empática frente al marco de referencia interno del cliente.
6. Que el cliente perciba, por lo menos en alguna medida, la atención positiva incondicional y la empatía del consultor.

Entonces, si el terapeuta es capaz de transmitir sus Actitudes y el cliente las experimenta, significará para éste sentirse plenamente recibido tal como es, cualesquiera sean sus sentimientos o su modo de expresión.

Dadas las seis condiciones citadas, se establece una relación interpersonal que desde la teoría se puede predecir, en términos de un proceso terapéutico, que seguirá una dirección determinada en el paciente.

Desde la formulación existencial de Rogers, las finalidades de este proceso son la exploración del campo experiencial y de los cambios en la

conducta. El proceso terapéutico comienza por un desprendimiento de la máscara defensiva y transcurre con la exploración de los sentimientos y experiencias del cliente, quien llega a descubrir una personalidad más dinámica en esa búsqueda existencial.

4. Las corrientes del continuo

El proceso terapéutico por el cual se produce el cambio en la personalidad consiste en el tránsito progresivo desde la rigidez hasta la movilidad. Es un continuo emergente, algo así como una escala continua del cambio. En su extremo inicial todo es bloqueo, rigidez, falta de movimiento; en la parte final todo es dinamismo y proceso. Pero entre ambos extremos fluye un continuo, en el que se pueden marcar ciertos puntos. Desde ya, hablamos de una segmentación arbitraria y artificial. Carl Rogers, con la finalidad de ejemplificarlo, concibe siete estadios, distinguibles entre sí, y a los cuales denominaremos *corrientes del continuo*. Son aspectos del funcionar psíquico. Estas siete corrientes, al final del proceso, convergen en una corriente unitaria y la persona entonces llega a constituir una unidad procesal en la que ya no pueden separarse sus distintos componentes.

Describimos ahora dichas *corrientes*:

a) Cambio en la relación con los propios sentimientos y significados personales.

Rogers concibe el sentimiento como una experiencia emocional unida a su contenido o significado cognitivo, es decir, como una unidad de emoción y cognición, tal como se experimenta en un momento dado.

En el extremo inferior o inicial del continuo, la persona no reconoce ni posee sus sentimientos. Luego los podrá describir como objetos lejanos del pasado. Después, con temor, pueden expresarse sentimientos en el presente inmediato. Más adelante entran penosamente en la conciencia y, finalmente, la persona llega a vivenciar un flujo cambiante de sentimientos viviéndolos con libertad y aceptación.

b) Cambio en el modo de experimentar.

El paciente, que al comienzo de su terapia está completamente alejado de su "experiencing", a medida que progresa vive sus experiencias en forma más inmediata, hasta llegara vivirlas abiertamente al final del proceso y extraer de ellas sus propios significados.

El modo de *experimentar* inmediato es la característica más importante del proceso que nos ocupa, pues sentimiento y conocimiento se pe-

netran mutuamente. Parece que la esencia del cambio terapéutico reside en esta nueva manera de *experimentarse* uno mismo.

Experiencing es una expresión inglesa, un neologismo, cuya traducción más fiel es "experimentando", que se emplea a veces para designar el modo de experiencia en general y a veces para indicar la experiencia inmediata.

c) Cambio en los constructos personales.

Llamamos constructos a las estructuraciones personales; productos rígidos con características de hechos inamovibles sobre los que la persona no tiene conciencia de haberlos elaborado ella misma. Prejuicio, preveniciones e ideas fijas entran en la categoría de constructos.

Un proceso terapéutico favorable distiende y disminuye progresivamente la rigidez de los constructos. Estos, que al principio no son reconocidos como tales, de ser considerados como hechos reales, pasan a ser fluidos, modificables por cada experiencia nueva y, sobre todo, reconocidos como construcciones propias del sujeto.

d) Cambio en el grado de incongruencia entre el concepto de "sí mismo" y la experiencia.

El cliente evoluciona desde una fase en la que el "sí mismo" es percibido como objeto, hasta un "sí mismo" en sintonía con la experiencia.

Antes de continuar, aclaremos que una parte del campo fenoménico se va diferenciando poco a poco y se convierte en el "sí mismo" o auto-concepto, compuesto de percepciones características del yo y de las relaciones del yo con otros y con diversos aspectos de la vida. Se trata de una unidad que está preparada para la conciencia, aunque no esté necesariamente en la conciencia.

También especifiquemos que llamamos experiencia a todo lo que pasa en el organismo en cualquier momento y que está potencialmente disponible en la conciencia. Engloba acontecimientos de los que la persona es consciente, así como fenómenos de los que es inconsciente. La conciencia corresponde a la representación o simbolización de una parte de la experiencia vivida. Cuando las experiencias simbolizadas que constituyen el sí-mismo reflejan fielmente las experiencias del organismo, entonces se dice que la persona está bien ajustada. La incongruencia entre el sí-mismo y el organismo lo hace sentirse al individuo ansioso y amenazado: se comporta defensivamente y su pensamiento se vuelve rígido.

Rogers siempre se interesó en el tema como el sí-mismo y la experiencia del organismo se pueden tornar más congruentes entre sí.

e) Cambio en la comunicación de sí-mismo.

El consultante evoluciona durante el proceso terapéutico desde una

primera fase, en la que habla preferentemente de cosas externas, evitando comunicarse "desde adentro", hasta un momento final, en que aprende a comunicarse plenamente y halla satisfacción en ello.

f) Cambio en el modo como la persona se relaciona con sus problemas.

En el extremo inferior del continuo, el cliente difícilmente reconoce problemas que le atañen directamente. En el extremo opuesto los llega a vivir con total responsabilidad.

g) Cambio en la relación con otras personas.

De relaciones interpersonales temidas, y por lo tanto evitadas, el cliente pasa a experimentar sus contactos con el terapeuta y las demás personas en forma libre y abierta.

5. Las etapas del proceso terapéutico

Ya descritos los siete aspectos psicológicos (o corrientes) y la manera en que van cambiando dinámicamente, pasamos a considerar las *características* de las *etapas del proceso terapéutico*, que también son siete.

Primera etapa

El individuo que se encuentra en esta etapa presenta gran fijeza y se halla tan alejado de su vivencia, que es improbable que solicite voluntariamente ayuda psicoterapéutica.

De todos modos, presentaría las siguientes características:

— No desea comunicarse desde sí mismo. Su comunicación se refiere a hechos externos, con tendencia a la anécdota.

— Sus sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios.

La comunicación interna está bloqueada.

— Los constructos personales son muy rígidos.

— Las relaciones íntimas se consideran peligrosas.

— No hay percepción ni reconocimiento de los problemas.

— Falta el deseo de cambio.

Segunda etapa

Cierto número de clientes se encuentran en esta etapa cuando llegan a la consulta por propia voluntad, o pasan a este segundo estadio si en la anterior se han sentido plenamente recibidos por el terapeuta. Se nota una

ligera distensión y fluidez de su expresión, lo cual se caracteriza por lo siguiente:

- Surgen temas de conversación ajenos a uno mismo.
- Los problemas todavía se perciben como ajenos al "sí-mismo".
- El paciente presenta los problemas sin sentimiento de responsabilidad frente a ellos.
- Los sentimientos son descritos como ajenos al sujeto o como objetos pretéritos.
- El "Experiencing" está ligado a estructuras del pasado.
- Los constructos personales son rígidos y no se consideran sino como hechos objetivos.
- Pueden expresarse contradicciones, pero son pocas las que se reconocen como tales. Y, de continuar el proceso, pasan a la:

Tercera etapa

Si el cliente se sigue sintiendo incondicionalmente recibido y el ligero avance y flujo que se insinuaban en la segunda etapa no se bloquean, va tomando contacto con sus temas principales: sentimientos, constructos y su "sí-mismo".

- Las expresiones referidas al sí-mismo como objeto fluyen con más libertad.
- El sí-mismo también se expresa como objeto-reflejo existente en ese momento. Sólo se comunican sentimientos pasados, y es mínima la aceptación de los mismos. La mayor parte de ellos son revelados como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable por alguna razón.
- El "experiencing" sigue ligado al pasado y se describe como algo alejado de uno mismo.
- Los constructos son rígidos, pero ya comienzan a reconocerse como tales y no como hechos externos.

— Comienza el reconocimiento de las contradicciones en las experiencias y la percepción de que las opciones personales suelen ser ineficaces.

Muchas de las personas que acuden en busca de ayuda se encuentran en esta etapa, y pueden permanecer en ella largo tiempo, describiendo sentimientos alejados de la experiencia presente, y explorando el sí-mismo como si se tratara de un objeto, antes de hallarse en condiciones de transitar la etapa siguiente.

Cuarta etapa

Esta, junto con la quinta, ocupan la mayor parte de las entrevistas psicoterapéuticas.

Su principal característica es la mayor libertad en la expresión y la distensión gradual de los constructos. El cliente, para lograr estos progresos, sigue sintiéndose recibido, comprendido y aceptado tal como es.

- Los sentimientos descritos por el paciente son más intensos; aparecen como objetos presentes que irrumpen en contra de sus deseos. Si se vivencian en el presente, van acompañados de desconfianza y temor.
- El "experiencing" está menos ligado a las estructuras del pasado.
- Hay mayor flexibilidad en los constructos. Se comienza a reconocerlos como propios y a veces a cuestionar su validez.
- Comienzan a reconocerse las incongruencias entre el "sí-mismo" y la experiencia.
- El cliente va sintiéndose responsable de sus problemas.
- Comienza a establecer relaciones con mayor participación afectiva.

Es importante señalar que ninguna persona está situada por entero en una u otra etapa del proceso terapéutico en un momento dado. Las conductas y expresiones de un cliente pueden, por ejemplo, ser más características de la tercera etapa con manifestaciones de rigidez que son propias de la segunda, o con actitudes de mayor compromiso afectivo, propios de la cuarta etapa. Sin embargo, es válido señalar que la tercera etapa casi nunca se observa antes que la segunda o que la cuarta difícilmente sigue a la segunda sin que medie la tercera fase.

Quinta etapa

En este estadio, el consultante se acerca más a su organismo y goza de mayor libertad interna. Lo relevante consiste en que:

- Los sentimientos se expresan libremente en tiempo presente, incluyendo al terapeuta. Surgen a borbotones, hasta causar sorpresa y temor.
- El "experiencing" se vivencia generalmente con poco retraso.
- Los constructos son más flexibles y pasibles de crítica.
- Las incongruencias y contradicciones son afrontadas abiertamente.
- Hay aceptación responsable de los problemas.
- La comunicación interior es cada vez mayor y menos bloqueada.

Sexta etapa

Es una fase distintiva y a menudo crítica. Parece ser la más importante. Es el momento en que cambia el modo de experimentar el sentimiento hasta entonces negado. Rogers señala al respecto:

"Ahora el cliente puede experimentar como inmediatos los sentimientos que antes estaban atascados, inhibidos en su cualidad de proceso, estos sentimientos fluyen hasta sus últimas consecuencias.

Un sentimiento del presente es experimentado directamente de manera inmediata y rica. Se acepta esta cualidad inmediata de la experiencia y el sentimiento que la constituye. Ya no hay temor, necesidad de negarlo o luchar contra esto".

(Rogers, 1979:135)

- Hay una plena e inmediata experiencia del sentimiento.
- El sentimiento se experimenta con inmediatez y riqueza y fluye hasta su resolución total. No se la niega ni se la bloquea.
- El sí-mismo, en cuanto objeto, tiende a desaparecer.
- El "experiencing" tiene las características de un verdadero proceso y se acompaña una relajación fisiológica, como, por ejemplo: flujo de lágrimas, relajación muscular.
- La comunicación del mundo interno del cliente se produce libremente.
- Se diluyen los constructos personales y el paciente se siente liberado de marcos de referencia preconcebidos.
- La persona logra superar sus problemas dado que la incongruencia entre la experiencia y la percepción se experimenta a medida que se transforma en congruencia.

Séptima etapa

Aunque sigue siendo útil, ya no es imprescindible que la persona sea recibida plenamente. Ingresa en esta etapa sin necesidad ya de gran ayuda terapéutica. Esta fase puede desarrollarse tanto dentro como fuera del marco de las entrevistas.

- Experimenta los sentimientos de manera inmediata y con riqueza en matices, tanto dentro como fuera de la relación terapéutica.
- Vive en intimidad inmediata con su "experiencing".
- Sus constructos cambian al compás de las experiencias.
- Siente lo nuevo de cada situación.

- Su comunicación interna es perfecta.
- Se comunica libremente en sus relaciones de persona a persona.

Ahora es alguien que, funcionando plenamente, se ha convertido en existencia y, en cuanto tal, sometido a continuo cambio. Ahora puede experimentar la elección de nuevas maneras de ser.

La finalidad de la hipótesis del proceso terapéutico, para Rogers, no era sólo teoría sino también práctica. Pretendía crear un instrumento para medir el cambio, y propuso una escala provisional para la medida del proceso.

La escala se apoya en el modelo teórico del continuo de cambio psicológico que estudiamos anteriormente.

Los aspectos a medir son las siete corrientes del funcionar psíquico. La construcción de la escala proporciona un medio para poder predecir, desde el comienzo de la relación, si la misma realmente promoverá el crecimiento y desarrollo de las potencialidades del individuo.

Gondra señala:

"Como ha podido apreciarse, la hipótesis del continuo de cambio constituye un esfuerzo por formular, de modo objetivo y científico, algo tan subjetivo y personal como es el cambio interno de la persona, polarizada en su vivencia del sentimiento", y agrega: "Por otra parte, junto con la hipótesis de las actitudes terapéuticas, representa otro esfuerzo rogeriano de conciliar los dos polos de su dilema personal: la existencia, representada esta vez por la filosofía existencial, y la ciencia, representada por la escala del proceso".

(Gondra, 268)

A modo de cierre, transcribimos de Rogers el siguiente resumen:

"A manera de introducción, he tratado de bosquejar a grandes rasgos la dinámica de un proceso de cambio que se produce cuando el cliente se siente recibido, aceptado, comprendido tal como es. Este proceso presenta diversos aspectos, separables al comienzo, pero que luego constituyen una unidad a medida que el proceso continúa.

El proceso implica una relajación de los sentimientos. En el extremo inferior del continuo, se los describe como remotos, no reconocidos como propios y alejados del presente. Luego aparecen como objetos presentes que en cierta medida son reconocidos como propios por el individuo. Más tarde se expresan claramente como sentimientos propios, en términos más próximos a la vivencia inmediata. En un punto más alto de la escala se los experimenta y expresa en el presente inmediato, y disminuye el temor que este proceso inspira. También en este momento, aun aquellos sentimientos que hasta entonces habían

sido negados hacen su aparición en la conciencia, son experimentados y reconocidos como propios. En el extremo superior del continuo, una de las características del individuo consiste en que vivió en el proceso de experimentar un flujo de sentimientos siempre cambiantes.

Este proceso implica también un cambio en la manera de experimentar. El continuo comienza por una fijeza en la que el individuo se halla muy alejado de su vivencia y es incapaz de estructurar o simbolizar su significado implícito. Antes de que sea posible extraer significados de la vivencia, ésta debe situarse en el pasado, por razones de seguridad, en tanto que el presente se interpreta en función de esos significados pasados. Una vez superado el alejamiento con respecto a su vivencia, el individuo pasa a reconocer que ésta es un proceso inquietante que ocurre en su interior. Paulatinamente la vivencia se convierte en un referente interno más aceptado, al cual se puede acudir en busca de significados más apropiados. Por último, el individuo adquiere la capacidad de vivir de manera libre y permisiva en un proceso fluido de vivencia y de emplear a ésta como principal referente de su conducta.

En este proceso de cambio el cliente pasa también de la incoherencia a la coherencia. El continuo parte de un máximo de incoherencia —que el individuo desconoce—, atraviesa etapas en que se agudiza el reconocimiento de las contradicciones y discrepancias que existen en él, y llega a experimentar la incoherencia en el presente inmediato, de manera tal que ésta desaparece. En el extremo superior del continuo sólo puede haber una incoherencia pasajera entre vivencia y conciencia, puesto que el individuo no necesita defenderse de los aspectos amenazadores de su experiencia.

La manera y la medida en que el individuo puede y desea comunicarse en un clima receptivo también sufren cambios. El continuo se extiende desde una falta absoluta de voluntad de comunicar el sí mismo hasta un punto en que éste es una percepción rica y cambiante de la experiencia interna, fácilmente comunicable cuando el individuo así lo desea.

En el transcurso de este proceso se relajan los esquemas cognoscitivos de la experiencia. Después de construir la experiencia según moldes rígidos que se perciben como hechos externos, el cliente comienza a desarrollar constructos flexibles y cambiantes del significado de la experiencia, es decir, constructos que resultan modificados por cada nueva experiencia.

La relación del individuo con sus problemas se modifica. En un extremo del continuo no se advierten los problemas ni hay intenciones de cambiar. Poco a poco el cliente descubre que los problemas existen. En una etapa posterior, reconoce su participación en la génesis de éstos y advierte que no han surgido de fuentes totalmente externas. Comienza a aumentar el sentido de la propia responsabilidad en los

problemas. Más tarde se vive o se experimenta algún aspecto de ellos. Por último, la persona los vive subjetivamente y se siente responsable de la participación que ha tenido en su desarrollo.

También cambia la manera de relacionarse del individuo. En un extremo del continuo el sujeto evita las relaciones íntimas, que percibe como peligrosas. En el otro extremo, vive de manera abierta y libre su relación con el terapeuta y con los demás; su conducta en tales relaciones se basa entonces en su vivencia inmediata.

En términos generales, el proceso avanza desde un estado de fijeza, donde todos los elementos y aspectos descriptos son discernibles y comprensibles por separado, hacia los momentos de mayor fluidez en la psicoterapia, en los cuales todos estos aspectos se entretienen y unifican. En la vivencia inmediata a la que accede en esos momentos el cliente, el sentimiento y el conocimiento se penetran mutuamente, el sí mismo está presente de manera subjetiva en la experiencia, la volición no es sino la consecuencia subjetiva del equilibrio armónico de la orientación orgánica. De esa manera, a medida que el proceso se aproxima a este punto, la persona se convierte en una unidad de flujo y movimiento. Ha cambiado, pero lo que parece más importante es que se ha convertido en un proceso integrado de cambio".

(Rogers, 1979:144-145)

6. Para su autoevaluación

1) ¿Cuáles son las Actitudes o condiciones que proporcionan el clima favorable para el cambio de la autocomprensión, las actitudes y el comportamiento en la relación terapéutica?

2) Enumere las condiciones concretas para que se inicie el proceso terapéutico.

4) Entre las corrientes del continuo, ¿cuál es el cambio más importante a tener en cuenta y en qué consiste.

5) ¿Cuáles son las características sobresalientes de la sexta etapa del proceso terapéutico?

6) ¿Qué características fundamentales presenta la personalidad óptima después de una terapia fructuosa?

7. Bibliografía consultada

- Frick, Williard. *Psicología humanística*. Edit. Guadalupe. Bs. As.
 Gondra, Juan M. . *La psicoterapia de Carl R. Rogers*. Edit. Desclée de Brouwer.
 May, Rollo (1976): *Psicología existencial*. Edit. Paidós, Bs. As.
 Pagés, Max (1976): *Psicoterapia rogeriana y psicología Social no directivas*. Edit. Paidós, Bs. As.
 Quitman, Helmut. *Psicología humanística*. Edit. Herder.
 Rogers Carl R. (1980): *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós, Bs As.
 Rogers , Carl R. y Kingel, G. Marian (1971): *Psicoterapia y relaciones humanas*. Edit. Alfaguara., Madrid.

Unidad 4

Psicoterapia de grupo "centrada en la persona"

Andrés R. Sánchez Bodas¹

/a Psicoterapia de Grupo basada en el Enfoque Centrado en la Persona —nombre ideado y creado por Carl Rogers— es un desarrollo posterior a la Psicoterapia Individual ideada por este autor.

Sigue los lineamientos ideológicos, actitudinales, teóricos que él construyó como conceptualización de los procesos terapéuticos individuales. Podríamos hablar entonces de que la terapia grupal posee un eje de acción similar al de la terapia individual. Estas similitudes emergen de un

1. Licenciado en Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1972. Ex profesor adjunto de Orientación Psicológica (Ú.B.A.) y ex profesor asociado de Psicología Social (Universidad del Salvador). Miembro fundador de la A.E.C.P. (Asociación del Enfoque Centrado en la Persona).

Creador en la Argentina de la Carrera de Consultaría Psicológica (*Counseling*). Fundador y Director de HOLOS —Centro Argentino de Psicología Humanística y Counseling. Psicoterapeuta individual y grupal. Autor de numerosos trabajos en su especialidad y de los libros: *Escritos y Reflexiones I y II* (1991 y 1992) y *Counseling, ¿crear salud o curar enfermedad?* (1993), ambos de Ediciones Holos. *Psicoterapia en Argentina* —con equipo colaboradores— Holos Editorial. Productor y conductor "La condición humana" —95.5 FM San Isidro Labrador— Martes 21 a 22 hs .
 Dirección profesional: Av. Córdoba 4442. Cap. Fed. Te. (01) 755-3622.

propósito común y de una misma concepción de la naturaleza de la personalidad humana y las maneras en que ésta cambia y/o se transforma.

De todas maneras, hay diferencias en lo metodológico, dado que la terapia individual se refiere a un encuentro bipersonal, es decir, entre dos personas: una de ellas, el facilitador terapéutico, y la otra, el consultante. En cambio, en una terapia grupal, tenemos aproximadamente un mínimo de 4 personas y un máximo de 12, y en ella las interacciones fluyen, por supuesto, de manera diferente de cómo ocurre en la terapia individual.

A modo de mejor aclaración: si bien hay similitudes en lo que respecta a la actitud del terapeuta y a la concepción del funcionamiento de la personalidad y de las causas y/o circunstancias que generan problemáticas conflictivas en las personas que consultan, el modo de relacionarse de un facilitador terapéutico con un individuo cambia al ser éste un modo vincular con varios individuos que constituyen un grupo.

Entonces podríamos ver cómo definir qué es un grupo terapéutico desde este enfoque. Decimos nosotros que es un conjunto de personas reunidas en torno de un facilitador o varios con el propósito de resolver sus problemas psicológicos personales e interpersonales en el marco de una comunidad de ayuda.

Decir comunidad de ayuda es hablar de dos aspectos: uno de ellos, comunidad, es decir, conjunto de personas reunidas en torno aun objetivo común; el otro aspecto es la ayuda, y aquí podríamos remitirnos a qué es para el Enfoque Centrado en la Persona una relación de ayuda. Es aquella en la que al menos una de las partes intenta promover en la otra el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada.

En el marco de estas reflexiones, la dinámica de un grupo terapéutico es la de tender hacia la ayuda mutua. El proceso grupal logrará que los agentes terapéuticos no sean solamente los designados a tal efecto, es decir, los terapeutas formales, sino además que cada uno de los miembros que constituye el grupo pueda ser terapeuta de sí mismo y de sus compañeros. Un grupo ideal es un sitio donde uno somete a prueba sus límites de crecimiento, una comunidad cuyos miembros pueden desarrollar hasta los más altos niveles su potencialidad humana.

Desde el Enfoque Centrado en la Persona, habría que pensar cómo promover un clima en el que la Tendencia Actualizante de cada persona libere su potencialidad terapéutica para ella misma y para los demás. Y aquí remitimos a la concepción del Dr. Rogers acerca de las condiciones necesarias y suficientes para lograr el clima que facilite la liberación de la Tendencia Actualizante.

Nos referimos a las tres actitudes básicas, que son aquellas que defi-

nen el modo de vinculación esencial promovido por el Enfoque Centrado en la Persona. A saber:

- Empatía o Comprensión Empática;
- Respeto incondicional; y
- Congruencia y/o autenticidad del profesional actuante.

La situación grupal impone demandas a los coordinadores que implican comprender y aceptar corrientes cruzadas de sentimientos y acciones, como también de pensamientos e ideologías diversas que entroncan con los esquemas de valor. Hay que estar debidamente preparado para no imponer las propias condiciones de valor, sino favorecer el despliegue de la auto y la heteroexploración de los integrantes para facilitar la apertura a la experiencia vivida.

Tal clima actitudinal, generado en principio por los facilitadores, debería ir expandiéndose con el correr de las sesiones en el espacio grupal para imprimir en los consultantes un modo de vinculación similar.

Esto es consecuencia de un estilo de liderazgo que emerge inserto en una ideología de trabajo, la cual implica un modo de ser del terapeuta, sus experiencias de vida y de labor y el eje teórico que la sustenta.

Hasta la aparición del Enfoque Centrado en la Persona, las psicoterapias grupales se centraban en el líder; es decir, el terapeuta asumía con autoridad claramente definida el control de la situación grupal y desempeñaba un papel central y de eje.

Las interacciones grupales verbales, paraverbales, corporales, pasan por su palabra y por su figura. En la práctica, esto significa que la función de un psicoterapeuta grupal tradicional es interpretar, señalar, confrontar, indicar y coordinar ejercicios corporales, gestálticos y psicodramáticos, según su esquema teórico referencial] operativo, a través del cual dirige selectivamente a su escucha.

El modelo implementado por Carl Rogers para los grupos tiene dos momentos o etapas históricas: inicialmente, alrededor de la década del '50, se lo denominaba "Enfoque no directivo", por cuanto su tarea, la del facilitador grupal, era ser uno más dentro del grupo, para facilitar, en forma no directiva, que los miembros sientan confianza recíproca y hallen maneras de apoyarse unos en otros.

El grupo, de esta manera, determina su propio destino, aclara y sigue su propia dirección. Quien como líder facilita esta tarea se atiene a la marcha de la situación, en vez de inventar nuevos hechos que el grupo ha de ampliar, desarrollar, aclarar y explorar.

Para Rogers, los miembros de un grupo están dotados de igual po-

der; es decir, el terapeuta no tiene más poder que ellos. De esta manera procura otorgar máxima potencia al grupo y sus procesos.

El facilitador se abre a los demás, en vez de presentarse como un individuo dotado de conocimientos o como fuente de poder. Se atribuye la misión de facilitar, o sea, estar allí con total libertad para expresar sus sentimientos, observaciones o respuestas al grupo como simple miembro de esta comunidad que se administra por sí sola. Está atento al proceso en marcha y al desarrollo de los sentimientos. Refleja, es decir, utiliza la respuesta Reflejo como metodología básica de ayuda. La comunidad y/o los miembros del grupo formulan sus problemas y trabajan como unidad para resolverlos.

Un segundo momento en la evolución de este Enfoque es aquel en que Carl Rogers y sus discípulos declaran que no es lo directivo, la esencia de su pensamiento, sino, fundamentalmente, la capacidad de tener las tres Actitudes anteriormente mencionadas en acción, en función de la creación de un clima de encuentro y la utilización de otros recursos además de los citados anteriormente. Este modo subsume al anterior, lo integra superándolo; por eso se lo denomina integrador. En éste, el terapeuta se mueve con más fluidez en el grupo y puede ser centro, o participar desde la periferia, es decir, actuar como director de escena o retirarse a un lado, participando como uno más. Es un catalizador que utiliza todos los recursos que posee con el objetivo de conciliar los diferentes temas con formas de creaciones comunitarias, en el marco de una continua "realimentación" entre los miembros del grupo y él.

Se logra a través de las Actitudes un clima de confianza y respeto que posibilita la gestación de la comunidad de ayuda, conformada ésta como un sistema abierto y creativo.

Se estimula así en las personas una mejor conexión con ellas mismas y con los demás, lo que permite la autoayuda y la ayuda de otro, en una búsqueda compartida, que todo grupo inicia en su primera sesión y recomienza cada semana en que se reúne.

En este marco, el coordinador desempeña un "rol" o papel de presencia inequívoca dentro de la cual propone y/o sugiere —además de reflejar con la palabra experiencias corporales— viajes imaginarios, juegos de "roles", dramatizaciones, confrontaciones, ejercicios de relajación y toda aquella actividad que favorezca la expresión orgánica de los miembros. Siguiendo la teoría básica del Enfoque Centrado en la Persona, la labor fundante del terapeuta es facilitar la recomposición del campo perceptual que el "sí mismo" (self) de cada integrante del grupo ha constituido en la vinculación con personas afectivamente significativas durante su historia. El grupo terapéutico, microcosmos social y familiar, debe fa-

cultar que este "sí mismo" se redefine en un contexto vincular similar en lo significativo, pero distinto en lo que respecta a la condicionalidad.

El terapeuta, en su Actitud empática, genera un encuadre de trabajo en el que la incondicionalidad es la esencia y el objetivo, la libertad experiencial. Si se logra un campo de exploración compartida, éste permite la confrontación de fantasía y realidad, deseos y obturaciones, autenticidad y engaño, goce y sufrimiento, planteos y replanteos, risa y llanto, alegrías y tristezas, obediencia a sí mismo o a otros, cambio y conservación, vida y muerte. Polaridades de la dialéctica de crecimiento, de la expresión de la Tendencia Actualizante, cuyo despliegue facilita la creatividad, el libre fluir de la experiencia vivida, la ruptura de las fachadas, el centramiento en sí mismo —en síntesis, el descentramiento de la mirada condicional del otro, que ha generado construcciones perceptuales que dificultan hoy al integrante del grupo su desarrollo vital.

Este modelo tiende al logro de la congruencia entre el sentir-pensar-hacer convocando para ello a la persona total, es decir, a la palabra y al cuerpo que se emociona.

Habiendo definido qué es un grupo terapéutico y cuáles son las condiciones básicas con que se desarrolla este modelo de trabajo, nos remitiremos a un autor llamado Erwin Yalom, que en su libro *Teoría y Práctica de la Psicoterapia de Grupo* menciona cuáles son los factores curativos básicos de un grupo, que el discrimina en 11 categorías:

1. infundir esperanza
2. universalidad
3. ofrecer información
4. altruismo
5. recapitulación correctiva del grupo familiar primario
6. desarrollo de las técnicas de socialización
7. conductas de imitación
8. aprendizaje interpersonal
9. cohesión del grupo
10. catarsis
11. factores existenciales.

Estos factores llamados curativos son comunes a cualquier psicoterapia grupal, dice el autor mencionado. (Ver cuadro explicativo)

Investigaciones realizadas han demostrado que, para que esto pueda expresarse, las Actitudes planteadas por Carl Rogers son esenciales, aun

cuando después de otras líneas utilicen recursos terapéuticos complementarios.

El gran aporte de este modelo, tanto en terapia individual como en terapia grupal, ha sido investigar cuáles son las actitudes que crean un clima adecuado para el desarrollo personal.

Vamos entonces a entrar en tema, y para ser congruentes con el enfoque que estamos mencionando, debemos partir de la experiencia y luego teorizar acerca de ella.

Factores Curativos: Panorama General		
Cuadro 1. Factores Curativos		
	Orden de raneo	
1. Altruismo	1. Avudar a los otros me ha dado más respeto a mi mismo.	40v
	2. Darle preferencia a las necesidades de los otros	52v
	3. Olvidarme de mí v pensar en avudar a los otros.	37 v
	4 Dar aleo de mí mismo a los otros.	17
	5. Avudar a los otros v ser importante en sus vidas.	33 v
2. Cohesión del grupo	6. Pertenecer al gruño v ser aceptado por éste.	16
	7. Contacto íntimo continuo con otra gente.	20v
	8. Revelar cosas embarazosas acerca de mí v aún ser aceptado por el grupo.	11v
	9. Ya no sentirme solo.	37v
	10. Pertenecer a un grupo que me comprendió v aceptó.	20v
3. Universalidad	11. Aprender que no soy el único que tiene mi tipo de problema: "Todos estamos en el mismo bote".	45v
	12. Advertir que estaba tan bien como otros.	25v
	13. Saber que otros tienen algunos pensamientos "malos" como vo.	40v
	14. Saber que los otros tienen padres v antecedentes tan infelices o confusos como los míos.	33v
	15. Saber que no soy muy diferente de los demás me causó un sentimiento de "ser bienvenido a la raza humana".	31v
4. Aprendizaje interpersonal "insumo"	16. El erupo me enseñó el tipo de impresión que causo en otros.	5v
	17. Saber cómo trato a otros.	8
	18. Los otros miembros sinceramente me dicen lo que piensan de mí.	3
	19. Los miembros del grupo me señalan algunos de mis hábitos o modales que le disgustan a la gente.	18v
	20. Saber que a veces contundo a la senté al no decirle lo que realmente pienso.	13v
5. Aprendizaje interpersonal "producto"	21. Meiorar mis habilidades para tratar a la gente.	25v
	22. Sentir más confianza en los grupos v en otras personas.	10
	23. Saber cómo me relaciono con los otros miembros del grupo.	13v
	24. El grupo me da una oportunidad de aprender a abordar a los otros.	27 v
	25. Analizar mis problemas con un miembro particular en el grupo.	33v
6. Guía	26. La sugerencia o el consejo del doctor para que vo haga algo.	27v
	27. Los miembros del grupo sugieren o me aconsejan hacer algo.	55
	28. Los miembros del grupo me dicen qué debo hacer.	56
	29. Alguien en el gaipo da sugerencias definitivas acerca de un problema vital	48v
	30. Los miembros del grupo me aconsejan que me porte de manera diferente con una persona importante en mi vida.	52v

7. Catarsis	31. Deio que las cosas salgan de mi pecho.	31v
	32. Expresar sentimientos negativos o positivos o ambos hacia otro miembro.	5v
	33. Expresar sentimientos negativos o positivos o ambos hacia el jefe del gruño.	18v
	34. Saber cómo expresar mis sentimientos.	4
	35. Poder decir lo que me molesta en vez de guardar silencio.	2
8. Identificación	36. Tratar de ser como alguien en el grupo que estaba mejor adaptado que vo.	58
	37. Ver que los otros podían revelar cosas embarazosas y correr otros riesgos v beneficiarse con esto, me avudó a hacer lo mismo.	8
	38. Adoptar los modales o el estilo de otro miembro del grupo.	59
	39. Admirar a mi terapeuta v portarme como él.	57
9. Revalidación de la familia	40. Descubrir a alguien en el grupo al que puedo imitar.	60
	41. Estar en el grupo era, en cierto sentido, como revivir y comprender mi vida en la familia que me crió.	51
	42. Estar en el grupo en cierta manera me ayudó a comprender los antiguos problemas que tuve en el pasado con mis padres, mis hermanos, mis hermanas u otra gente importante.	30
	43. Estar en el grupo era, en cierto sentido, como encontrarme en una familia; sólo que esta vez con una familia que me aceptaba y me comprendía más.	44
	44. Estar en el grupo en cierta forma me ayudó a comprender cómo me criaron en mi familia.	45v
10. Comprensión de sí mismo	45. El grupo era semejante a mi fainilia: algunos miembros o los terapeutas eran como mis padres, y otros eran como mis parientes. Por medio de la experiencia de grupo comprendí mis relaciones pasadas con mis padres y mis parientes (hermanos, hermanas, etcétera).	48v
	46. Saber que me agradaba o me disgustaba una persona por razones que tenían poca relación con ella, y más relación con mis problemas o experiencias con otra gente en mi pasado.	15
	47. Saber por qué pienso y siento como lo hago (por ejemplo, saber algo de las causas v las fuentes de mi problema).	11v
	48. Descubrir v aceptar algunas partes mías antes desconocidas o inaceptables.	1
	49. Saber que reacciono ante alguna gente o situación en forma irreal (con sentimientos que pertenecen a épocas anteriores de mi vida).	20v
11. Infundir esperanzas	50. Saber que la manera como me siento y me porto hoy día se relaciona con mi infancia y mi desarrollo. (Hay muchas razones en mi vida anterior de ñor qué sov como sov.)	50
	51. Advenir que los otros mejoraban me alentó.	42v
	52. Saber que otros habían resuelto problemas similares a los míos.	37v
	53. Ver que otros habían resuelto problemas similares a los míos.	33v
	54. Ver ciue otros miembros del cruno mejoraban me alentaba.	27v
12. Factores existenciales	55. Saber que el grupo había avudado a otros con problemas como el mío, me alentaba.	45v
	56. Reconocer que la vida a veces es injusta.	54
	57. Reconocer que en última instancia no puedo librarme de algunas penas de la vida ni de la muerte.	42v
	58. Reconocer que no importa qué tan íntimamente me relacione con los otros, aun debo enfrentarme solo a mi vida.	23v
	59. Enfrentar los problemas básicos de mi vida y de la muerte, y así vivir mi vida más sinceramente v estar menos atrapado por las trivialidades.	23v
	60. Saber que debo tomar una responsabilidad definitiva por la manera como vivo mi vida, sin importar cuánta orientación y apoyo reciba de los otros.	5y

Entrevista

Después del cuestionario de elección, que duró aproximadamente de 30 a 45 minutos en hacerse, a cada paciente lo entrevistaron durante una hora tres investigadores. Se revisaron sus razones de haber elegido los puntos más y menos útiles, y se discutió una serie de otras áreas relevantes para los factores curativos (por ejemplo, otras influencias terapéuticas no profesionales en sus vidas, sucesos críticos en la terapia, cambio de metas, tiempo de la mejoría, factores curativos, según sus propias palabras).

Resultados

Un cuestionario de elección de sesenta puntos, distribuido en siete montones, para veinte sujetos, produce datos complejos. Quizá la manera más clara de considerar los resultados es sencillamente ordenar por su importancia los puntos considerados. Volvamos a la lista de sesenta puntos (cuadro 1). El número que está después de cada punto representa su orden de rango. Así, el punto 48 ("Descubrir y aceptar algunas partes más antes desconocidas o inaceptables") se consideró el factor curativo más importante por consenso de los pacientes; el punto 38 ("Adoptar los modales o el estilo de otro miembro del grupo") fue el menos importante, etc. ("V" representa un vínculo).

Los diez puntos que les parecieron más útiles a los pacientes fueron (en orden de importancia)

8. Descubrir y aceptar algunas partes más desconocidas o inaceptables.
35. Poder decir lo que me molesta, en vez de guardar silencio.
18. Los otros miembros sinceramente me dicen lo que piensan de mí.
34. Saber cómo expresar mis sentimientos.
16. El grupo me enseñó el tipo de impresión que causo en otros.
32. Expresar sentimientos negativos o positivos o ambos hacia otro miembro.
60. Saber que debo tomar una responsabilidad definitiva por la manera como vivo mi vida, sin importar cuánta orientación y apoyo reciba de los otros.
17. Saber cómo trato a otros.
37. Ver que los otros podían revelar cosas embarazosas y correr otros riesgos y beneficiarse con esto me ayudó a hacer lo mismo.
22. Sentir más confianza en los grupos y en otras personas.

¹. A lo que se llegó ordenando jerárquicamente la suma de las 20 entradas de la columna en cada punto.

(Yalom, Irvin, 1986: 96-98)

Hemos elegido a tal efecto un ejemplo ilustrativo de una sesión de grupo terapéutico tomado del libro *Psicoterapia Centrada en el Cliente* de Carl Rogers, cap. VII, escrito por Nicholas Hobbs: *Psicoterapia Centrada en el Grupo*.

Este ejemplo es clásico dentro de la Psicoterapia Centrada en el Grupo porque muestra una forma rogeriana "ortodoxa" de trabajar.

Después veremos que puede haber otras variantes más modernas de trabajo, más actualizadas.

Este ejemplo pertenece a una sesión de un grupo de seis estudiantes universitarios que se preparaba para trabajar en escuelas/universidades. Se han cambiado los nombres y toda información que pueda servir para identificarlos. Los nombres ficticios son Janne Harrison (23), maestra de jardín de infantes; Kay Madison (35), orientadora-counselor en una escuela del surf; Ann Jensen (21), el miembro más joven del grupo, que no habla durante esta sesión; Mary Conway (33), con varios años en la enseñanza

de la gramática, Laura Preston (27), maestra y psicóloga escolar con dedicación parcial y Betty Amold (28), que enseñó en escuelas secundarias y actualmente prepara su graduación como orientadora o counselor.

Vamos entonces al ejemplo, y posteriormente intentaremos teorizar acerca de él. (Ver Apéndice de Ejemplos, A).

Tomando en cuenta entonces el extracto precedente, haremos un análisis teórico.

1. Similitudes con la terapia individual

Vemos en la sesión reproducida algo que es fundamental: el clima/atmósfera/sentimientos que va emergiendo gradualmente.

En esto sigue la misma corriente que seguiría un consultante individual: los miembros del grupo están dependientes de sus propias personalidades, traen al momento grupal ansiedades, productos de fracasados esfuerzos por vincularse con efectividad con otras personas, y esta ansiedad se va incrementando por la naturaleza indeterminada de la inminente experiencia psicoterapéutica. Se encuentra en el coordinador un clima que facilita un genuino sentimiento de aceptación; por consiguiente, los consultantes van disminuyendo sus defensas contra la ansiedad, aquellas que los hacen ineficaces en su vida de relación y consigo mismos.

Hay una vivencia de mayor libertad para examinarse a sí mismos, con la seguridad de que pueden encontrar una comprensión más abierta de la auto percepción y del respeto de personas en proceso de crecimiento.

Se percibe también la actitud de confianza básica en la capacidad para ser responsables de la propia vida y de las propias elecciones, independientemente de la dirección de las mismas, con la seguridad de que cualquier decisión que se tome dentro de este clima será esencial para la autorrealización.

A modo de ejemplo, Kay pudo hablar de una herida que había reservado para sí durante años. Mary, Laura y Betty describieron sinceramente algo de sus desdichas. Ann estuvo dubitativa, insegura y permaneció callada durante la sesión, en tanto que Jane se reveló ante las otras mujeres presentes, riesgo que nunca había podido correr antes, de acuerdo con lo que había descrito.

Según el terapeuta de este grupo, Ann pudo luego de varias sesiones confiar en el apoyo del grupo describiendo temores y sueños muy torturantes y logrando quizás, según su terapeuta, más que cualquier otro miembro del grupo, desarrollarse como persona.

Nos preguntamos cómo podemos saber si las Actitudes de confianza

y respeto pueden predominar en un grupo durante mucho o bastante tiempo. Es obvio que en las investigaciones realizadas en las situaciones individuales se puede asegurar el desarrollo de estas Actitudes, porque el terapeuta acentúa la importancia de estos principios y se los comunica de modo verbal y/o gestual a su consultante en forma directa. Pero en un grupo hay varios presentes, y quizás ellos no puedan expresar entre sí mismos estos sentimientos, aunque el terapeuta así lo haga. Esto es altamente probable, dado que las personas que consultan están muy concentradas en sí mismas y probablemente les cuesta escuchar a los demás. No podemos negar que cuando alguien va a la terapia lo hace para ser ayudado.

En una primera etapa, por más que el terapeuta la haya explicado en las entrevistas de admisión, la importancia de la apertura a los demás no implica que necesariamente esto ocurra.

Cada uno de los participantes está seguramente muy ansioso, angustiado, temeroso y con dificultades de comunicación. Sin embargo, si estas actitudes no se desarrollan, o sea, si el intercambio entre los propios compañeros grupales para que ellos sean agentes del cambio, y no sólo el terapeuta tenga este papel y/o rol, la tarea no será satisfactoria desde este Enfoque.

Hemos comprobado a través de grabaciones, textos y video-films que si el terapeuta sostiene estas Actitudes no con autoritarismo sino con firmeza, seriedad y congruencia, con el tiempo, habitualmente, ocurre que las personas participantes del grupo comienzan a tener el mismo modo de vincularse consigo mismos y con los demás. Es decir comienzan a ser agentes de su propio desarrollo y el de sus compañeros grupales.

Tanto en el contenido como en los sentimientos, los grupos van progresando hacia una notable cohesión, singularmente parecida a la de la terapia individual. Si bien las personas pueden presentar distintos motivos de consulta, con síntomas, conflictos y/o historias, así como edades diferentes (se aconseja una diferencia menor de diez años entre los miembros), la mayor parte de las consultas que se efectúan tienen que ver con el fracaso en las relaciones interpersonales y la consiguiente autodesvalorización.

Aun cuando alguien se presente con un síntoma físico, o fóbico, un síntoma histérico, u obsesivo (según las clasificaciones nosográficas tradicionales), en el fondo aquello en que vamos a trabajar, o lo que trabaja fundamentalmente un grupo, son las relaciones interpersonales actuales e históricas y la desvalorización que generan estas sintomatologías. Aunque haya una diferencia de contenidos expresados, en general hay una unidad de sentimientos vividos, y esto es lo que cohesionan al grupo. Los sentimientos y las emociones más comunes que se manifiestan en los grupos

son los de ira ("rabia", "bronca"), los de alegría, los de tristeza, los de miedo, los de angustia, los de ansiedad. Así como —y ya hablando en un sentido mucho más técnico— el eje fundamental del Enfoque Centrado en la Persona es la reconstrucción del campo perceptual, cómo la persona se percibe a sí misma y cómo desde allí percibe y actúa en, por y sobre el mundo con el cual se vincula. Un terapeuta, ya sea individual o grupal, se plantea lo mismo: intenta facilitar la reconstrucción del campo perceptual del individuo en el momento que se expresa. A través de su atención empática y su respeto más incondicional, emerge la comunicación de esta comprensión, como también a través de diferentes recursos, tales como la calificación de los sentimientos, el Reflejo de los mismos, la reformulación del contenido, la simple Aceptación, la estructuración, más el agregado, como dijimos en la introducción, de otros recursos corporales: *Focusing*, *role playing*, Psicodrama, *Gestalt*, Ensueño Despierto.

Otro aspecto similar a la terapia individual es que la preocupación por el diagnóstico es mínima; no se confía en la interpretación como elemento terapéutico, no se considera el *insight* intelectual como un agente de cambio esencial en el proceso de aprendizaje, y las actitudes **transfere**nciales se manejan exactamente igual que todas las demás expresiones cargadas de afecto. Se considera que el pronóstico más eficaz, en el logro de un proceso personal terapéutico, es vivir la experiencia tal como ésta se manifiesta, o sea, "experimentarse" en un "darse cuenta" vivido aquí y ahora.

Veamos ahora algunas diferencias que podemos observar en el ejemplo antes citado.

2. Diferencias con la terapia individual

Un aspecto clave es el del enfoque de la adecuación de las relaciones interpersonales "in situ", es decir, cuando se van dando en la situación grupal.

En terapia individual escuchamos a los pacientes que nos cuentan acerca de cómo ellos se vinculan. Sólo podemos dar cuenta de la percepción que traen acerca de cómo lo hacen fuera de la sesión, y con eso trabajamos. También observamos cómo estas personas se vinculan con nosotros y nosotros con ellas en el marco de la relación individual (lo vincular).

En el grupo esto también ocurre, pero el terapeuta también observa cómo la persona se vincula con sus compañeros y éstos con ella, así como todo el grupo, como una unidad, se relaciona entre sí, con el terapeuta y sin el terapeuta.

Una diferencia esencial es, además de que la persona cuente su dificultad interpersonal en el mundo "exterior", que también hay una situación interpersonal vivida en el aquí y ahora del grupo, y con la cual fundamentalmente se trabaja.

Corno lo plantea el Enfoque Centrado en la Persona, la clave es rever las discrepancias en la percepción de sí mismo, que son fuente de malestar que lleva a una persona a una terapia, éstas, en gran medida, son producto de la experiencia vivida con las personas significativas, importantes en la vida: padres, madres, tíos, primos, docentes, parejas: lo que Rogers llamó personas-criterio. Estas experiencias han perjudicado porque han sido fundamentadas en una "aceptación condicional", es decir, la persona debía actuar tal como el otro se lo pedía, en función de poder ser querido por esa otra persona. Cuando el consultante comenta a través de sus modos rígidos, limitados y poco eficaces para resolver sus problemas, es porque traslada estos modelos al nivel de construcciones perceptuales rígidas, a la relación cotidiana. De esta manera puede tener un control sobre su vida y sentir que no va a tener un control sobre su vida y sentir que no va a caer en la desorganización. Esta estructura se estanca, es un modo de funcionamiento que produce displacer, que da lugar al no crecimiento. El grupo entonces puede facilitar el acto de vivir una experiencia que lo capacite para acercarse a los otros y descubrir otras formas de ser visto y de ver él la realidad.

El grupo entonces es un lugar para poder vivir una experiencia emocional correctiva en el aquí y ahora, en el intercambio con los compañeros grupales además de con el/los terapeutas.

En general, las personas cuentan, comentan expresan sus dificultades para los contactos íntimos, dado que no han sido bien vistos por sus patrones referenciales y sus construcciones perceptuales adquiridas en su infancia y/o en su vida posterior.

El grupo, al promover desde una actitud desprejuiciada y libre esta intimidad, facilita la experiencia de hacerlo y de perder el temor al comprobar que en la intimidad el yo no se desorganiza. La persona entonces aprende lo que significa dar y recibir apoyo emocional y comprensión de una manera nueva y más madura. El sí mismo se redefine en un contexto similar al que inicialmente creó la necesidad de distorsionar la percepción de sí mismo y de la relación con los otros. Quizás ésta sea la cualidad más dominante de las experiencias terapéuticas grupales. La redefinición entonces del sí mismo es una experiencia con una cualidad diferencial, que es la incondicionalidad.

Muchas personas que han tenido dificultades para contar sus problemas en situaciones individuales han visto que en los grupos esto es más

fácil o sencillo. Es útil que una persona comente algo íntimo, y se lo vivencie, sea respetado, escuchado y aceptado, para que otros lenta y/o paulatinamente vayan animándose a hacerlo. Se lo llama a esto fenómeno de ampliación, pues facilita/permite que, cuando alguien escuche a otro contando sus situaciones íntimas, pueda él animarse a contar las propias, inclusive a descubrir aspectos nuevos en función de poder verlos con el otro, dado que —y ésta es otra diferencia esencial en los grupos— pueden organizarse situaciones de juego dramático, donde los compañeros grupales ayuden a otros para poder esclarecer y abrir su campo perceptual. En esta participación, ayudando a otros, las personas generalmente descubren aspectos propios, y éstos después son trabajados.

Otro aspecto clave en las terapias y en la teoría de las personalidad y del proceso terapéutico es el problema de los valores.

El Enfoque Centrado en la Persona hace hincapié en la importancia que tiene el que el terapeuta ayude al individuo a elaborar su propio sistema de valores con una imposición mínima del suyo. Mínima porque sería utópico pensar que un terapeuta, interviniendo sólo por el hecho de estar vestido de una manera, poseer un consultorio en un lugar X y tener una determinada edad y un determinado aspecto, esté ya en posesión de algún tipo de valor. Pero lo importante es que, aunque el terapeuta, obviamente por el tipo de persona que es y porque tenga su propio "aparato" valorativo, distinto, probablemente, o similar en algunos casos a los de sus consultantes, no lo imponga. En suma, no debe empañar la posibilidad de que los participantes del grupo presenten sus valores, sus ideas, sus proyectos, a la consideración de la comunidad de ayuda, sin ninguna imposición por parte de ninguno de los integrantes y, por supuesto, mucho menos, por parte del terapeuta.

Está estudiado y comprobado que cuando el terapeuta impone sus valores dificulta por identificación, por su autoridad, la adquisición de los propios y/o la libre elección de los otros. En un grupo esto es mucho más evidente que en una situación individual, dado que es bastante probable que aparezcan ante las mismas situaciones planteadas formas distintas de valorizarlos, formas distintas de pensarlos, en fin, una diversidad de valoraciones.

La terapia grupal ofrece una oportunidad que no está en la terapia individual: la de considerar con otros las propias lecturas del mundo y de las experiencias. En el grupo, el individuo puede escucharse, y escuchar maneras distintas de resolver, pensar, entender su problema y/o del otro. Esto abre la posibilidad de la libre elección, porque permite visualizar otras alternativas. En general, las personas están trabadas porque no han encon-

trado alternativas nuevas de enfrentamiento con la realidad, consigo mismo y con sus problemas.

Otro elemento también considerado fundamental, sólo que diferente de la situación individual, es aquel que se refiere a la ayuda. La terapia grupal ofrece la oportunidad, ausente en la terapia individual, de que el individuo pueda dar ayuda al tiempo la recibe.

Esto facilitará el alcance de un equilibrio maduro entre su propia independencia y una dependencia de los demás realista y autosustentadora.

3. El proceso de la terapia grupal

Ya hemos definido entonces básicamente cuáles son las características esenciales de la terapia grupal de este enfoque.

Nos abocaremos a dar algunos detalles de cómo se organiza un grupo terapéutico y cuáles son las características básicas del proceso observado en la terapia grupal.

Cuando hablamos de procesos y de características nos referimos a investigaciones realizadas durante años. Con base en ellas se ha podido comprobar que, si bien de una manera rígida y estable, va apareciendo una serie de formas habituales que indican una especie de camino que esta línea de trabajo ha abierto. Si bien sabemos qué es una línea de esencia no directiva, también hemos podido ver que a lo no directivo hoy se lo reformula pues el terapeuta no da una dirección explícita del proceso, es decir: es la dirección de la no dirección.

Pero todo proceso, cuando se lo realiza en un clima estable, en general produce momentos que, observados de cierta manera, pueden categorizarse.

3.1. Organización y procedimiento

Un grupo está constituido por un mínimo de 4 personas y un máximo de 12, las que se reúnen 1 o 2 veces por semana, según la necesidad de sus miembros y el contrato terapéutico que se establece, con un tiempo aproximado de cada reunión de 2 a 2 y 1/2 horas.

Se calcula que, si el grupo está constituido por 4 a 8 miembros, con 2 horas es suficiente. Si está constituido por más de 8, se le agregan 1 ó 2 horas más. En algunos casos se observaron 3 horas de duración si el grupo superábalos 12 participantes.

Estos grupos son abierto, es decir, no tienen un tiempo prefijado de duración. Desde que ingresan los miembros, va transcurriendo el tiempo. Algunos pueden terminar su proceso por autodecisión y/o decisión del

grupo y los terapeutas —que pueden ponerse de acuerdo en que una persona determinada ha culminado un proceso y es adecuado que se retire del grupo. A esto podríamos llamarlo, en términos bastante discutibles en este Enfoque, una alta.

De todas maneras, cuando decimos que el grupo es abierto, decimos que los pacientes saben que no tienen un tiempo determinado en el grupo, sino que culminarán su proceso grupal cuando él, junto con el grupo de compañeros y el terapeuta, decidan que ha llegado el momento. Cuando, de acuerdo con lo establecido contractualmente entre los consultantes y sus terapeutas el grupo tiene un número adecuado, comienzan las sesiones, y el tiempo va transcurriendo. Cuando alguien se va del grupo queda lo que se llama una "vacante grupal", es decir: el grupo llega a un número que se estipula: supongamos 10 personas, de las cuales sólo una de ellas culmina su proceso; quedan 9; la vacante producida puede ser cubierta con otro miembro que reúna las condiciones adecuadas para trabajar en ese grupo, el cual será consultado sobre si aceptará o no a un nuevo miembro.

En esta línea de trabajo no se le impone al grupo un nuevo participante, sino que se le consulta dándole alguna breve información, sin entrar en detalles que puedan violar la intimidad del otro; luego se consulta al grupo acerca de la necesidad que hay de incorporar un nuevo miembro. Un grupo terapéutico puede funcionar como tal durante muchos años, lo cual significa que los mismos miembros, las mismas personas individuales, sean aquellas que participan. Algo interesante que los que trabajamos en esta línea visualizamos es que los grupos toman una forma, un modo, un estilo que los caracteriza.

También se han vivido experiencias de grupos cerrados con tiempo limitado. En general, ha sido en lugares institucionales que así lo requieren.

No modifica esencialmente el trabajo de los facilitadores tener un tiempo limitado y un grupo cerrado. Quizás el hecho mismo de que así se contrate y así suceda condicione un modo particular, un mayor centramiento en la resolución del problema, lo cual violaría algunos aspectos esenciales de este enfoque, para lo cual violaría algunos aspectos esenciales de este enfoque. Consideramos que un modo clásico de trabajar en el Enfoque Centrado en la Persona de grupos es con grupos abiertos sin tiempo limitado. Esto no va en desmedro de que, según las necesidades, se pueda trabajar con tiempo delimitado y con temática cerrada.

En el resto de nuestro trabajo seguiremos refiriéndonos a grupos abiertos sin tiempo limitado.

3.2. ¿Cómo comienzan los grupos?

Es una pregunta que frecuentemente se plantea al iniciar las sesiones grupales. Es bastante sabido que, en una sesión individual, viene el consultante, se sienta frente a su terapeuta y cuenta cuáles son sus motivos de consulta, qué lo trae y así va desplegando su discurso; el terapeuta va interviniendo de acuerdo con los recursos y las normas que habitualmente utiliza.

Los grupos, evidentemente, al ser conjuntos de personas, pueden tener un comienzo distinto, el cual puede, inclusive, condicionar circunstancias diferentes.

De todos modos, no podemos obviar el hecho de que la motivación para ir a la consulta grupal es similar a la de ir a la consulta individual; es decir, se trata también de la resolución de problemas o conflictos, de enfrentar las relaciones interpersonales, etc.

Hay cierta incertidumbre entre los que concurren a un grupo porque van a enfrentarse no sólo con un terapeuta, el terapeuta elegido, sino con compañeros desconocidos. Las ansiedades, los temores, el nerviosismo, en general, son habituales.

Normalmente el terapeuta inicia la sesión con una introducción, en la que explican cuál será la forma de trabajar, de conocerse y de plantear las situaciones que emergen espontáneamente. No podríamos nosotros decir que hay un solo modo de comenzar un grupo, pero, normalmente, los coordinadores grupales conocen y saben de las ansiedades que traen las personas a la consulta y pueden plantearse así algunos modos prototípicos de facilitar el comienzo de la sesión.

Una serie de sesiones de terapia de grupo, cuando se las analiza con referencia a los temas, a las cuestiones que se expresan, a las emociones vividas, a las expresiones en general de sus participantes, no es diferente de una composición musical en forma libre. Los temas se enuncian, desaparecen; las expresiones aparecen, desaparecen; emergen otras. Hay como un tema original de base que se retoma y se elabora. Podemos a veces observar grupos de años de duración, en los que el tema de base va y viene con temas aparentemente coyunturales y circunstanciales, pero sigue funcionando como eje.

El movimiento se produce entonces en la dirección de mayores detalles y una expresión emocional cada vez más profunda.

Algunos temas son desarrollados por una sola persona, otros por varias personas con su carácter distintivo. Si bien lo formal está ausente, hay una dirección e intención inconfundibles propias de ese particular grupo, de las cuales podríamos decir que constituyen un estilo, una forma. Algo

así como una música que, al escuchar decimos: "Esto pertenece a tal autor". Nosotros podríamos decir: pertenece a tal grupo.

Esto facilita la investigación, porque uno puede tomar transcripciones textuales de sesiones y puede ver cómo el grupo va a desarrollar su proceso.

Lo escrito en un artículo por Nicholas Hobbs en el libro *Psicoterapia Centrada en el Cliente*, de Carl Rogers, nos parece interesante. Transcribimos algunas impresiones de participantes de grupos, tal como ellos observaron el proceso que han vivido¹.

Veamos cómo puede conectar un grupo.²

Psicoterapia Grupal "Comenzando a ser un grupo"

La primera sesión

Lie. Andrés R. Sánchez Bodas

Dr. Jorge Andrés Kappel

Diferenciamos tres modalidades básicas de coordinación grupal, a saber:

1. Centrada en el líder.
2. No directiva.
3. Integradora.

Orientamos la tarea desde este tercer modelo, en el cual facilitadores grupales se desempeñan como catalizadores, utilizando recursos diversos.

La elección de una primera sesión, como ejemplo, nos permitiría compenetrarnos en la praxis, entendiendo por tal la integración dialéctica entre práctica y teoría.

Ante la iniciación de un nuevo grupo terapéutico, conformado en este caso por seis mujeres y cuatro varones, siendo 34 años la edad promedio, planificamos para esta primera sesión posibles modos de facilitar la apertura, intercambio e integración. Ideamos para ello algunas experiencias tentativas, estando estos estímulos supeditados al "aquí y ahora", es decir, trabajamos centrados en el grupo, abordándolo con varias "herramientas" posibles a utilizar de acuerdo con los emergentes. Esta programación tiene tres objetivos: a) favorecer el despliegue de la Tendencia Actualizante de cada individuo, b) interesar a las personas en la exploración de nuevos modos de relacionarse entre sí, sin sentirse amenazadas y c) facilitar la superación de la eta-

1. Ver Apéndice de Ejemplos: Procesos terapéuticos vistos por miembros de un grupo.
2. De Revista Congruencia. Año I. N° 2.

pa que J. P. Sartre denominó Serialidad, accediendo con ello al momento de Fusión, que implica el nacimiento de lo grupal.

Dado que hablamos de una programación, es obvio que la misma se realiza previamente, tomando en cuenta las características de los integrantes, los cuales han sido entrevistados individualmente. Esta tarea de entrevistas y selección es parte de la coterapia, para la cual nos reunimos en un intercambio de información y puesta en común de emociones, fantasías, intuiciones, etc., sobre el posible modo de funcionamiento del futuro grupo. La capacidad empática es la apoyatura necesaria para la realización de esta planificación; la misma será puesta a prueba en la realidad de la sesión propiamente dicha exigiéndonos una adecuada flexibilidad que permita modificar el rumbo si la situación lo requiere .

Es conveniente aclarar la diferencia entre un ejercicio y un experimento. Un ejercicio grupal es preparado previamente a la sesión, no teniendo relación con el despliegue espontáneo del proceso grupal, pues su finalidad es la facilitación de la interacción. En cambio, un experimento emerge del aquí y ahora grupal (evento creativo no premeditado); apunta a la apertura perceptual a través del aprendizaje por experiencia.

La referida primera sesión se realiza en nuestro consultorio grupal. El mismo consiste en un salón de 5 x 4 m. despojado de muebles, con almohadones distribuidos en su contorno y un equipo de música.

Al arribo de los pacientes damos las primeras consignas: que se ubiquen según su preferencia y que no comenten nada entre ellos que revista carácter personal antes de comenzar la sesión. Nuestro objetivo es favorecer desde el inicio el sentido grupal. Nosotros, los coordinadores, acostumbramos sentarnos juntos para poder mantener intercambios si el proceso grupal lo reclamase.

Iniciamos la tarea pidiendo que cada uno diga su nombre bajo la fórmula: "yo soy..." apuntando con ésto a un modelo de trabajo donde el compromiso personal esté remarcado. Nos incluimos en esta consigna.

Una vez presentados, el silencio inunda la sala; percibimos un clima expectante, surgen algunas preguntas dirigidas a nosotros en función de saber como se va a trabajar. Nuestra intervención verbal apunta a reflejar (respuesta reflejo) acerca de "cuales serán las reglas de juego" y las emociones implícitas en estas preguntas. A estos reflejos sigue un instante de silencio reflexivo (aprehensión vivencial, contacto-retirada) desde el cual proponemos una exploración del "territorio" en donde nos vamos a reunir semanalmente. Mientras uno de nosotros se ocupa de colocar un cassette y comienza a oírse la música, el otro pregunta: ¿"quisieran pararse"? El grupo acepta la invitación, "empiecen a caminar por el salón, por favor..., déjense llevar por la música. . ."incluidos en esta tarea, sugerimos mientras transcurre el

ejercicio, que usen todos sus sentidos para conocer el lugar. Que miren, toquen y huelan paredes, cuadros, almohadones, etc. Siguiendo la consigna, los integrantes se dispersan por la habitación realizando la exploración individualmente. Algunos amplían su campo entreabriendo puertas adyacentes que comunican con la cocina, el baño y un pequeño patio.

A esta actividad sigue, por nuestra sugerencia, una toma de contacto interpersonal utilizando el mismo modo exploratorio. La consigna es "ahora vamos a intentar conocernos entre todos..., utilicemos nuevamente nuestros sentidos..., acerquémonos..., mirémonos a los ojos ..., toquémonos, si sentimos ganas..., no nos olvidemos del olfato..., estemos abiertos a escuchar y escucharnos..., si deseamos expresarnos hagámoslo sin palabras".

Aclaremos al grupo que nadie está "obligado a..." y desde nuestra participación, que implica un "permiso" desde el compromiso, damos las indicaciones respetando el tiempo de las interacciones y las modalidades personales.

Las personas se desplazan entremezclándose lentamente influidos por el clima que genera la música seleccionada para este ejercicio. Surgen risitas nerviosas, gestos de incomodidad, movimientos torpes y dubitativos, acercamientos y alejamientos, aislamientos. Aparecen intentos de comentarios que desalentamos induciendo al uso total del cuerpo pues las palabras en este caso dificultarían la toma de contacto con la vivencia.

Promovemos el acercamiento acercándonos a alguien, tocando su cabeza, acariciando su pelo, mirándolo a los ojos, oliéndolo, y así nuestra participación se convierte en estímulo y también en un modelo. Además somos observadores desde la participación. Aclaremos que las intervenciones no deben constituirse en exigencias que fomenten "actuaciones" ni dependencias. Una adecuada prudencia logra que el ejercicio transcurra por canales "socialmente aceptables". Es parte de nuestra responsabilidad.

Luego de esta experiencia, que duró alrededor de veinte minutos, el grupo es invitado a sentarse. Mientras cada persona se ubica en su lugar inicial (por propia elección), notamos que la mayoría presenta posturas relajadas, lo cual indica que hubo una adecuada descarga de energía que implica probablemente disminución de los temores iniciales. Se les pide que comenten lo que les fue sucediendo. Los primeros comentarios se focalizan en el alivio que representa, ahora sí, poder usar las palabras. El grupo se refiere al impacto de lo inesperado y al temor por contactar con desconocidos, surgiendo la sensación de que ya no lo son tanto. Algunos entran en detalles sobre lo que les fue pasando en y con el grupo, otros se manifiestan más globalmente. El germen de la Fusión comienza a percibirse.

Nuestra tarea sigue siendo la de un escuchar basado en la Empatía y la Aceptación incondicional. No nos preocupan todavía las intervenciones terapéuticas verbales. Procuramos facilitar un contacto más pleno con las sensaciones que emergen de las experiencias vividas.

En un momento percibimos que la energía grupai puesta en los relatos va disminuyendo, aumentando simultáneamente el deseo y la necesidad de conocer a "ese otro" con el cual se tuvo una comunicación significativa. Debemos recordar que nuestro objetivo es favorecer la creación de una comunidad de ayuda psicológica. A continuación sugerimos que se presenten del modo que elijan. Cada uno va contando quién es, qué hace, con quien vive, datos familiares, edad, intereses, gustos, etc. Estas comunicaciones derivan en el por qué y para qué están en este grupo. Facilitamos la intervención de cada uno sin que esto implique un interrogatorio, sino que todos puedan decir algo de sí mismo que ayude a los demás a conocerlo (re-conocerlo). Nosotros también nos presentamos y brindamos alguna información referida a aspectos profesionales y personales puesto que algunos pacientes conocen previamente a uno de nosotros pero no al otro.

Aprovechamos este momento para dar pautas del encuadre tales como horarios, monto de los honorarios, ajuste de los mismos, forma de pago, vacaciones, etc. Hacemos también referencia a la sesión anual prolongada (tema que trataremos en otro número de esta publicación). Si bien estos tópicos eran del conocimiento de cada uno de los miembros por las entrevistas consideramos conveniente explicitarlos en común.

Para fortalecer el contacto grupai, aún endeble, proponemos un nuevo ejercicio. Solicitamos que se levanten y formen un círculo en el centro de la sala, tomándose de las manos y cerrando los ojos. Disminuimos la intensidad de la luz, mientras se escuchan los compases iniciales de la melodía. Les pedimos que intenten compenetrarse con sus compañeros a través de las manos; la derecha transmitiendo y la izquierda recibiendo un mensaje de presencia. Acercándonos al final de este ejercicio, que coincide con la conclusión de la obra musical, sugerimos que se despidan con el "lenguaje" de las manos. Indicamos que abran sus ojos y, sin mostramos interesados por los comentarios, los despedimos hasta la próxima sesión.

En esta experiencia, para favorecer la integración, no nos incluimos, como tampoco hicimos un análisis grupai de la misma.

El grupo culmina su primer encuentro. Quedamos a solas y nos preguntamos: los objetivos propuestos ¿han sido alcanzados?; ¿se habrán sentido cómodos en este lugar, entre ellos y con nosotros?; la planificación previa ¿habrá servido para facilitar una integración fluida?; ¿ésta favoreció la expresión de sentimientos e ideas del Sí mismo?; ¿habrá ayudado a disminuir las expectativas amenazantes?; ¿se estará gestando en ellos la sensación de pertenencia a este grupo?

También nos preguntamos por nosotros mismos: ¿nos hemos sentido cómodos el uno con el otro?; nos ayudamos mutuamente en la tarea de enfrentar nuestras propias "escenas temidas", inherentes a este grupo y de su probable evolución. Aquí termina para nosotros esta primera sesión.

El relato de la misma y su culminación nos reencuentra con la intención de poner en claro nuestro modo de trabajo con grupos terapéuticos. Esta mostración se refiere a un comienzo, y como tal no es fiel a todo proceso, sino al inicio del mismo, en el cual nos hicimos responsables de una "puesta en marcha". Con este fin elaboramos la programación expuesta, siendo nuestra intencionalidad que, a partir de sucesivas sesiones, el grupo, vaya haciéndose responsable de sí mismo, adueñándose de su propia dinámica, creciendo y desplegándose en la búsqueda compartida. Esto implica que nosotros (los facilitadores) formaremos parte de esa corriente grupai; con un rol, el de estar centrados en esa dinámica y procurar los recursos que la favorezcan. En torno a éstos, nos referimos a: reflejos - confrontaciones - señalamientos - dramatizaciones - experimentos gestálticos - viajes imaginarios - ensueño dirigido - trabajos corporales. Los ejercicios programados quedarán para situaciones especiales que así los requieren, y para las sesiones prolongadas.

Si consideramos que un grupo terapéutico debe permitir la Re-percepción del sí mismo de cada consultante, a través de la aparición de nuevas "miradas" que constituyen un nuevo modo de mirarse.

Si pensamos que esto conllevará una resignificación de las experiencias vividas, lo cual implica el cuestionamiento de los constructos experienciales y cognitivos, que han sido elaborados en vínculos arcaicos (familiares) con personas-criterio (padres - personas significativamente ligadas - grupos de pertenencia etc.)

Y si además, observamos que al darse este proceso, las personas se movilizan, buscan nuevas opciones de relacionarse, replantean sus vínculos, sus relaciones entran a modificarse y eso produce conflictos.

Está en nosotros la implementación de un clima de ayuda que favorezca el libre fluir de la Tendencia Actualizante de cada uno de los miembros y del grupo como un todo, sabiendo por experiencia que cuando esto se da, la elección existencial es siempre favorable para las personas y su entorno.

Esta actitud de confianza básica en el potencial humano debe, a nuestro entender, estar presente desde la primera sesión. Los recursos terapéuticos son instrumentos puestos al sen/icio de la misma.

Hoy, a ocho meses de la primera sesión relatada, el grupo continúa su desarrollo. Podemos cuestionar los ejercicios que utilizamos, podemos planteamos otros, podemos imaginarnos otro modo de haber comenzado la tarea, podemos dudar de los instrumentos que utilizamos. De lo que estamos seguros es de nuestra actitud, de nuestra

confianza en ellos y en nosotros mismos, como personas en crecimiento.

Hoy somos un grupo que fluye con las contradicciones del Ser Persona.

(*Revista Congruencia, Año I, N°2*)

3.3. Selección de los miembros de un grupo

Por último, para poder entender cómo se constituye un grupo, debemos plantearnos algunas cuestiones respecto a cómo se seleccionan sus miembros.

No existen desde nuestro Enfoque posibilidades terminantes para constituirse o formar parte del grupo, salvo aquellas que impliquen patologías crónicas. En estos casos se podrían constituir grupos sintomáticos que incluyan personas que padecen o sufren el mismo tipo de problemática. Nos referimos a personas con pronóstico grave, a pacientes psicopáticos, a demencias o a situaciones de gravedad fisiológica y/o psíquica que anclan en forma crónica. Excluyendo este tipo de casos, o esta clase de personas, el resto puede formar parte de un grupo.

Mientras no se demuestre lo contrario, todos podemos pertenecer a un grupo terapéutico y/o a un grupo de ayuda psicológica. Sin embargo, nos parece prudente recomendar que personas que estén sufriendo situaciones de crisis graves, de duelo, de pérdidas, de depresiones importantes no sean en ese momento incluidas en un grupo, porque se correría el riesgo de que tuvieran dificultad de escucha ante las problemáticas de los demás al estar muy invadidos por la propia, o bien desborden al grupo con su problemática: les dificultaría a los demás poder expresar sus propias cuestiones por sentirse de alguna manera "menos graves" que la persona que está consultando. Entonces, salvo aquellos casos de personas que estén "cronificadas" en alguna patología muy severa o estén pasando por alguna situación de crisis muy profunda, todas las personas podrán formar parte de un grupo, y son, a nuestro entender, agrupables.

Nos dice Irwin Yalom, con respecto a la selección:

"La SUERTE de un paciente de terapia de grupo y la de un grupo de terapia puede, en gran medida, definirse antes de la primera sesión de terapia. A menos que se utilice un criterio de selección cuidadoso, la mayoría de los pacientes asignados a la terapia de grupo pueden abandonar el tratamiento sintiéndose desalentados y sin obtener beneficios. La investigación sobre los grupos pequeños —que describi-

ré en el capítulo VIII— nos sugiere que la composición inicial del grupo tiene una poderosa influencia en el resultado final de todo el grupo.

En este capítulo consideraré el consenso clínico y las pruebas de la investigación que se relacionan con la selección de los pacientes de la terapia de grupo. ¿Cómo puede determinar el terapeuta si un paciente es un candidato adecuado para la terapia de grupo? En el siguiente capítulo consideraré la tarea de la composición del grupo. Después de que se decide que el paciente es un candidato adecuado para la terapia de grupo, ¿a qué grupo específico deben enviarlo? Una parte de las investigaciones citadas en los capítulos VII y VIII tiene poca aplicación clínica inmediata, y no son trabajos definitivos. Pero describo las investigaciones porque la selección y la composición son áreas en las que la investigación puede ofrecer contribuciones significativas, y gran parte de la metodología de la investigación usada en los laboratorios y en el trabajo de los grupos T puede aplicarse evidentemente al estudio de los grupos de terapia.

La primera consideración para determinar el grupo de terapia adecuado es el tipo de grupo de terapia que se encuentra disponible. El criterio de selección varía ampliamente según la estructura, el procedimiento y las metas del grupo de terapia. En la mayoría de los ambientes de pacientes hospitalizados, en los que los grupos pequeños son una modalidad importante de tratamiento, todos los pacientes son asignados (a menudo al azar) a grupos pequeños. A los pacientes muy perturbados en general los excluyen hasta que su conducta se modifica a tal grado que ya no perturba la integridad del grupo. Para los grupos de terapia con metas especializadas, no es complicado relativamente seleccionar al paciente; el criterio de admisión puede ser sencillamente la presencia de síntomas definidos: la obesidad, el alcoholismo o la adicción a las drogas.

El problema es más difícil para el terapeuta que trata con grupos de terapia intensiva y dinámica para pacientes no hospitalizados, y su criterio de selección es menos obvio. Algunas complicaciones se tornan evidentes al examinar los criterios de selección citados en la literatura clínica. Primero observaremos que la pintoresca terminología descriptiva es tan individualizada que resulta difícil obtener algún consenso. Entre los candidatos indeseables se incluye a las personalidades esquizoides, a los egos incipientes y caóticos, a los ignorantes emocionales, a los monopolistas, a los deprimidos, a los histéricos verdaderos y a los psicópatas. Este popurrí de nomenclaturas caracteriológicas, sintomáticas, conductuales y folklóricas es una prueba de la necesidad de un sistema de clasificación que pueda ofrecer una información relevante, predecible sobre la conducta interpersonal.

— Segundo, nos sentiremos impresionados con las contradicciones que abundan en la literatura clínica. Hay pocas situaciones que se mencionan como contraindicadas para la terapia de grupo en las

que no pueda encontrarse una opinión o un informe anecdótico opuestos. Por ejemplo, la homosexualidad o las condiciones psicosomáticas que son anatemas para algunos terapeutas de grupo experimentados las han tratado con éxito otros en la terapia de grupo. Estas contradicciones no son sorprendentes considerando la diversidad de los antecedentes profesionales, el entrenamiento y la orientación teórica de los terapeutas. Desde luego, todos estos factores causan grandes variaciones en el estilo terapéutico y en el diagnóstico. Con estas opiniones clínicas opuestas y la escasez de investigaciones controladas relevantes, el terapeuta de grupo neófito, en especial el profesionalmente agnóstico, tendrá muy poca orientación firme para elegir a sus pacientes.

Por último, observamos que, con una cuantas excepciones, el criterio de selección pone énfasis en excluir a los pacientes no apropiados para la terapia de grupo. Parece más fácil identificar las características importantes para no admitir a un paciente en la terapia de grupo que hacer indicaciones claras de por qué debe hacerse esto."

(Yalom, I., 1986:234-235)

Sugerimos que las personas que constituyen un grupo no tengan una diferencia de más o menos 10 años, que no pertenezcan a clases sociales demasiado diferentes o a ideologías demasiado confrontadas. En principio, porque se dificultaría la comunicación. Existen, sí, personas de ideología muy fuertemente enfrentadas, pero abiertas a la escucha de otra y a la comprensión de otra posibilidad. Por supuesto, no son agrupables las personas racistas.

Con respecto a la clase social hemos observado en nuestra práctica que a personas de clases sociales demasiado opuestas, muy altas o muy bajas, se les dificulta la interacción en función de sus discursos, de sus proyectos, de sus planteos, de sus modos de vida, de sus reales posibilidades. No negamos que podría ser enriquecedor este intercambio, pero en la práctica se observan dificultades de difícil resolución. Muchos de nosotros hemos trabajado con personas de esta manera, pero hemos llegado a la conclusión de que, en principio, conviene que no formen parte del mismo grupo terapéutico.

Cuando nos referimos a las edades, podemos decir que, cuando hablamos de más o menos 10 años, nos referimos a personas que han superado los 25 años de edad; hasta los 24/25 años de edad las diferencias son menores. Por sentido común no podríamos poner en un mismo grupo a un chico de 12 años y un adolescente de 18. Sus problemas, sus planteos y sus momentos son muy diferentes. En cambio, sí podríamos incluir a personas de 18 años con personas de 21; siempre y cuando éstas de 21 no estén ya en un salto evolutivo: por ejemplo, se hayan casado, sean autónomos económicamente, etc. Es decir, las mayores dificultades en la forma-

ción de un grupo, en general, pasan entre la preadolescencia y la adultez joven o adolescencia tardía, como se la quiera llamar. No hay duda de que las terapias grupales para niños son para niños de no más de 1 año de diferencia entre ellos. Hay que pensar mucho y dejarse llevar por la intuición y la observación con personas que tienen más de 25 años, en las que las diferencias son totalmente subjetivas.

Hay grupos con personas que tienen más de 40 años o bien 55. Lo que ocurre es que, a veces, la persona de 55 años es alguien que tiene una actitud de vida juvenil, así como una persona de 40 puede tener un modo "más grande" o "más adulto" que lo que corresponde a su edad propia.

Aquí entran en juego la creatividad, la intuición, la inteligencia del terapeuta que forma el grupo para poder integrarlo. En síntesis, salvo personas severamente perturbadas: psicóticos, psicópatas (según las clasificaciones clásicas de la psiquiatría), hay personas que están pasando por crisis severas, como duelos o pérdidas importantes, que los tienen desbordados emocionalmente, así como personas de muy bajo cociente intelectual o con pocas posibilidades de intercambio verbal, sin contar las estructuras de personalidad llamadas monopolizadoras, amenazantes, que tengan graves y muchas dificultades de contacto interpersonal. Salvo estas personas, el resto puede integrar grupos terapéuticos, con las adecuaciones que antes mencionamos para lograr un mejor funcionamiento.

3.4. El coordinador (facilitador) de Grupos

Nos preguntamos acerca de las características deseables del coordinador. Intentaremos ser sintéticos para facilitar la comprensión. Un coordinador del Enfoque Centrado en la Persona debe:

- 1° Dar oportunidades para que todos los miembros del grupo participen.
- 2° Dar libertad de comunicación.
- 3° Facilitar un clima psicológico carente de amenazas.
- 4° Transmitir calidez y empatía.
- 5° Prestar atención a las emociones y a las expresiones verbales y paraverbales de los miembros del grupo.
- 6° Atender las demandas de los miembros.
- 7° Observar atentamente las interacciones entre los miembros y con el coordinador.
- 8° Comprender los significados y las intenciones que se expresan.
- 9° Aceptarlos sin condiciones.
- 10° Expresar esta aceptación a través de recursos terapéuticos tales

como el Reflejo, la confrontación, los señalamientos y otras modalidades complementarias anteriormente mencionadas.

1º Centrar su tarea en crear adecuados vínculos de ayuda.

Todo terapeuta de grupo de esta línea debe plantearse las siguientes cuestiones:

1. ¿Confío en las capacidades de un grupo y de los individuos que lo integran para resolver los problemas que enfrentan, o básicamente sólo confío en mí mismo?

2. ¿Facilito la liberación del grupo para una discusión creativa mediante mi deseo de aceptar y respetar todas las actitudes? ¿O trato de manipular sutilmente la discusión grupal de manera que se ajuste a mi propia modalidad?

3. Como líder formal, ¿participo mediante la expresión honesta de mis propias actitudes, pero sin tratar de controlar las de los demás?

4. ¿Creo que la conducta se motiva en las actitudes básicas o en los procesos superficiales?

5. ¿Deseo hacerme responsable de los aspectos de la acción que el grupo ha delegado en mí?

6. Cuando se producen tensiones, ¿trato de posibilitar que se planteen abiertamente?

Si el lector ha comprendido las páginas anteriores, creo que podrá responder a estas preguntas adecuadamente en la línea del Enfoque Centrado en la Persona. Todo coordinador de grupo debería hacérselas antes de comenzar a trabajar con los mismos.

Desde nuestro Enfoque, el eje de la tarea pasa por el nivel de las actitudes más que por el nivel de los recursos, sin obviar, por supuesto, la eficacia de estos últimos y la importancia científica, en lo que se refiere a la formación de terapeutas grupales.

Entonces, el eje de la formación de los terapeutas grupales está centrado en el trabajo con las actitudes, si bien se aprenden teorías acerca del funcionamiento de los mismos y se observan las características de la formación de un grupo, lo adecuado y lo inadecuado para ello. La tarea de formación de terapeutas grupales del E.C.P. está basada fundamentalmente en el trabajo experiencial, *role playing* y las dramatizaciones, dado que el instrumento principal de ayuda psicológica es más la persona del terapeuta que los recursos técnicos y/o los conocimientos científicos.

Decimos que estos últimos son muy útiles, pero deben ser dejados de lado mientras la tarea se desarrolla. Pueden ser tomados en cuenta an-

tes o después de la sesión grupal, como datos de la investigación y la observación, del modo en que se está trabajando, de la certeza de la tarea, como cuestiones de índole estadística y de perfeccionamiento del rol profesional.

Pero, durante la sesión grupal, la actitud de base fenomenológica es estar con el grupo, metido en la situación vivenciada, si bien pudiendo, por supuesto, salirse circunstancialmente para intervenir facilitando la interacción de los miembros. Este es el eje de la tarea de formación de los terapeutas grupales.

4. Procesos y/o etapas de un grupo

Con respecto a este tema, Carl Rogers y sus discípulos se dedicaron a investigar científicamente, con films, videotapes y grabaciones los momentos de los procesos grupales.

El objetivo de estas investigaciones no era, ni sigue siendo, buscar modos de que estos procesos se cumplan tal como ha quedado establecido, sino observar qué formas son las más adecuadas para la facilitación del proceso de desarrollo de la persona y del grupo. Se observaron en los mismos etapas o momentos vinculándolos con el despliegue de la Tendencia Actualizante grupal.

El grupo es un organismo vivo en sí mismo. Posee una dinámica derivada de la expresión de la Tendencia de cada uno de los integrantes del mismo y, por supuesto, también del facilitador terapéutico. Crea además una expresión de dinámica grupal general (lo que anteriormente mencionamos como un estilo); por lo tanto podríamos hablar de la Tendencia Actualizante grupal: cada individuo es parte del organismo que se expresa así como un todo.

Todo organismo vivo —persona, animal, planta y, ¿por qué no? también rocas, el universo y el cosmos en general—, poseen estructuras: átomos, moléculas, células, protones, neutrones que interfluyen y giran, se interconectan, se abren y se cierran, se contactan y se separan. Podemos hacer lecturas parciales. Podemos centrar nuestra mirada en una de las moléculas, en uno de los neutrones. Podemos observar la interacción, podemos observar el organismo del cual forma parte. Podemos observar ese organismo como formando parte de un macrorganismo. Estas unidades de observación deben ser claramente establecidas de antemano: si yo voy a observar un cuerpo humano, puedo decidir observar cómo funcionan su pulmones, su corazón; puede decidir observar también cómo interactúa esa interacción con otras interacciones del organismo y, a la vez, con el "afuera" de este organismo; cómo entra el aire, cómo sale, cómo este or-

ganismo crece o decrece... Pero también podemos observar cómo funciona el ventrículo derecho del corazón. O podemos observar qué le pasa a la sangre en sí misma, con sus glóbulos blancos o los rojos. Es decir, nuestra observación de un grupo terapéutico puede tener todas estas variables posibles. Cuando analizamos un proceso grupal, podemos hacerlo sabiendo también que existen todas estas variables posibles: la interacción de los miembros, el tema que tratan, la interacción con el terapeuta, la interacción de un terapeuta con el coterapeuta, la interacción de los dos coterapeutas combinada con la interacción con los otros miembros, el afuera que nos invade con problemáticas externas, lo social, las cuestiones familiares de los miembros, las cuestiones sociales del país en que uno está viviendo, del mundo y del cosmos... Son lecturas de diferentes niveles, obviamente.

Desde esta pequeña introducción, podemos decir que las investigaciones han sido centradas fundamentalmente en cómo se han ido viviendo los momentos distintos del grupo. Para eso vamos a remitir al apéndice y al tema subsiguiente, que está referido a grupos de encuentro.

Estas observaciones han sido generadas, fundamentalmente, por este tipo de grupos. Estos momentos son también observados, también vistos en las terapias grupales convencionales, las cuales son quizás más difíciles de visualizar en un grupo terapéutico, porque pueden ocurrir dentro de una misma sesión, o en el transcurso de 1 año, 2 o 3. Por eso se han dirigido **más** las investigaciones y los grupos de encuentro, que duran 1 día, o jornada, a 10, y son más fácilmente delimitables, clasificables y categorizables.

5. Grupos de encuentro

En 1947, Kurt Lewin, famoso psicólogo del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) promovió la idea de que la formación en relaciones humanas constituía un tipo de instrucción importante pero descuidado en la sociedad.

El primer grupo terapéutico (por *training group*, capacitación) fue creado poco después de la muerte de Lewin en Maine ese mismo año (1947); se formó a partir de él una organización, la de los National Training Laboratories (NTL), con sede central en la ciudad de Washington. Hasta el día de hoy se continúa trabajando fuertemente en los problemas aquí tratados.

Estos grupos estaban capacitados en habilidades vinculares con relación a las relaciones humanas. Se enseñaba a los individuos a observar la índole del proceso grupal y sus interacciones con otras personas. Se entendía que, a partir de esto, estarían capacitados para entender cómo fun-

cionaban ellos mismos dentro de un grupo y en el desempeño de sus tareas así como la influencia que ejercían en otros, para encarar así mejor las relaciones interpersonales difíciles.

Luego inmediatamente, después de la 2ª Guerra Mundial, Carl Rogers y sus seguidores del centro de Asesoramiento Psicológico de la Universidad de Chicago se dedicaron a la capacitación de *Counselors* (Consultores Psicológicos), para poder después trabajar con los veteranos de guerra, y descubrieron que la mejor forma de capacitar a un gran grupo de Counselors podría ser procediendo en forma gradual, a través de experiencias grupales intensivas. Los grupos de Chicago se dedicaron entonces a los que luego se denominaron "Grupos de Desarrollo Personal". En estos grupos, el objetivo era lograr que las personas se autoconociesen y aprendieran a conectarse mejor con las demás personas, además, por supuesto, de trabajar sobre conceptualizaciones teóricas que facilitarían la comunicación con estos veteranos de guerra.

En síntesis, desde entonces hubo varias formas de trabajar en grupos grandes y/o grupos intensivos. Sinteticemos:

- 1) Los grupos terapéuticos, o "Training Groups", tendieron al principio a poner el acento en las habilidades para las relaciones humanas.
- 2) Los grupos de encuentro, o, como se llaman también, grupos de encuentro básico, tendían a hacer hincapié en el desarrollo personal y en el mejoramiento y el aumento de la comunicación y las relaciones interpersonales valiéndose de un proceso basado en la experiencia.
- 3) Los grupos de sensibilización (*sensitive training*). Son otra forma de trabajar grupos en los cuales el énfasis está puesto en la sensibilidad corporal.
- 4) Los grupos centrados en la tarea. Es una cuarta forma, cuya aplicación está muy difundida en la industria.
- 5) Los grupos de conciencia corporal, o grupos de movimiento corporal, en los que se pone de relieve la conciencia física y la expresión por intermedio del movimiento, la danza, etc.
- 6) Los laboratorios de expresión creativa, donde el énfasis está puesto en la expresión a través de medios artísticos, la espontaneidad y la libertad de las expresiones individuales y grupales. De aquí derivan los grupos de arteterapia.
- 7) Los grupos de desarrollo organizacional, cuya meta fundamental es mejorar la capacidad para dirigir personas.
- 8) Los grupos de integración de equipos. Se utilizan mucho más en las empresas e industrias, para facilitar la creación de equipos de trabajo eficaces y ligados más estrechamente.

9) Los grupos gúestálticos y los laboratorios correspondientes, donde, siguiendo este enfoque —el de Fritz Perls—, el énfasis está puesto en la psicoterapia.

10) Los grupos Synanon, desarrollados para la organización del tratamiento con drogadictos.

Se podría ampliar esta lista con gran cantidad de grupos y formas de trabajar de modo intensivo: grupos de matrimonios, grupos de parejas, cursos, cursillos en donde el eje está puesto en la ayuda mutua y en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, familiares, de pareja, etc. También grupos "maratón", en los cuales sus miembros se reúnen sin interrupción durante 24 hs., o más.

Todos estos grupos tienen algunas interacciones comunes. El facilitador se reúne en forma intensiva con todos ellos. Duran un tiempo suficientemente prolongado, para que se desplieguen las diferentes circunstancias promovidas por los coordinadores. El facilitador establece un clima psicológico de seguridad, donde se genera en forma gradual la libertad de expresión y disminuyen las actitudes defensivas.

Se busca un clima psicológico en el cual se pueden expresar reacciones de sentimiento inmediato entre los miembros y, personalmente consigo mismo, así como libertad para expresar sentimientos reales, positivos o negativos, de confianza recíproca, etc.

Cada miembro se orienta entonces hacia una mayor aceptación de la totalidad de su ser intelectual, emocional y físico tal cual es, incluidas sus potencialidades.

Se facilita la apertura de las defensas. Ante la disminución de la rigidez defensiva, los individuos pueden en mayor grado escucharse mutuamente y aprender unos de otros.

Se crea el feed-back (retroalimentación) entre personas. El individuo llega a saber cómo aparece ante los demás y qué huella deja en las relaciones interpersonales. Surgen así nuevas ideas, conceptos y directivas, innovaciones, actos creativos. Estas enseñanzas, aportadas por la experiencia, se transmiten de modo temporario o permanente a las relaciones con el cónyuge, o los hijos, alumnos, subordinados, jefes, pares, etc.

Vamos, más específicamente, a trabajar en los grupos de encuentro, tales como fueron ideados por Carl Rogers.

Cuando este autor trabajó con grupos no se preocupó por teorizar sobre los mismos antes de que éstos ocurrieran, sino que sacó conclusiones posteriormente, en función de las experiencias vividas, de lo que ocurría en un grupo.

5.1. ¿Puedo actuar como facilitador de un grupo?

Veamos qué nos dice Carl Rogers:

"Cuando terminé el capítulo que se refería al proceso de los grupos de encuentro, pensé qué el siguiente paso lógico era escribir acerca de la "facilitación de los grupos de encuentro". Pero, simplemente, no conseguía que cristalizara en mí, y demoré más de un año en ello. Pensaba de continuo en los muy diversos estilos de coordinadores que he conocido y con quienes he compartido el liderazgo de grupos. Un capítulo de esta índole, a causa de su brevedad, tendría que estar tan homogeneizado que, hasta cierto punto, todas sus verdades serían también falsedades.

Reduje entonces mis aspiraciones y pensé escribir sobre «mi manera de facilitar un grupo», esperando que con ello estimularía a otros para que hicieran lo mismo. Pero luego de una charla mantenida con varios facilitadores, muchos de los cuales pertenecen a nuestro cuerpo de especialistas —charla que enriqueció en todos sus aspectos la presente exposición—, ese tema quedó, asimismo, descartado. Advertí que conservaba aún el tono del trabajo de un experto en la materia, que no es mi interés acentuar. Creo que el presente título capta mi verdadero propósito. Deseo escribir con toda franqueza acerca de mis esfuerzos como facilitador en un grupo, y expresar en la medida de lo posible mis virtudes, defectos y vacilaciones al intentar desempeñar con eficacia el honesto arte de las relaciones interpersonales.

Trasfondo filosófico y actitudes previas

Uno no entra en un grupo como una *tabula rasa*. Por lo tanto, quisiera enunciar algunas de las actitudes y convicciones que me son inherentes.

Cuando existe un razonable clima de facilitación, confío en que el grupo desarrollará su propio potencial y la de sus miembros. Para mí, esta capacidad del grupo constituye un motivo de reverente respeto. Quizá como corolario de esto, he ido promoviendo, en forma gradual, una gran confianza en el proceso grupal. Es indudable que esta confianza es similar a la que llegué a depositar en el proceso de terapia individual facilitado más que dirigido. A mi juicio, el grupo se parece a un organismo consciente de la dirección en que se encamina aunque no pueda definirla de manera intelectual. Esto me recuerda un filme cuyo tema correspondía al campo de la medicina, el cual, en cierta oportunidad, me impresionó profundamente. Se trataba de una película microfotográfica que mostraba los movimientos aleatorios de los glóbulos blancos en el torrente sanguíneo, hasta que surgiera una enfermedad provocada por una bacteria. Entonces, de un modo que sólo podría describirse como intencional, se dirigían hacia ésta, la rodeaban, la devoraban poco a poco y destruían, y volvían luego a despla-

zarse sin orden ni concierto. Se me ocurre que en forma análoga, un grupo reconoce los elementos malsanos en su proceso, se centra en ellos, los esclarece o elimina, y se transforma en un grupo más sano. Esta es mi manera de decir que he visto manifestarse «la sabiduría del organismo» en todos los niveles, desde la célula hasta el grupo.

Ello no significa que cualquier grupo logra «éxito»¹, o que el proceso es idéntico en todos los casos. Un grupo puede empezar desplegando mucha actividad inexpressiva, y dar apenas pasitos hacia una mayor libertad. Otro quizá comience en un nivel muy espontáneo y sensible, avanzando largo trecho en el camino que conduce hacia el máximo desarrollo de su potencial. Creo que ambos movimientos forman parte del proceso grupal, y deposita igual confianza en cada grupo, aunque personalmente disfrute de los dos en forma muy distinta.

Otra de las actitudes se relaciona con las finalidades. Por lo general, no pienso en una meta específica para un grupo determinado: sólo abrigo el sincero deseo de que siga su propio rumbo. A veces, a raíz de alguna ansiedad o parcialidad personal, me *propuse* que un grupo alcanzara una meta específica. Cuando algo así ocurrió, o bien el grupo desbarató ese propósito, o bien pasó conmigo el tiempo suficiente para que yo lamentara de veras haber pensado en una meta específica. Hago hincapié en los aspectos negativos de las metas *específicas* porque, al par que deseo evitarlas, también respeto que en el grupo se produzca algún tipo de movimiento procesal, y creo incluso que puedo predecir algunas de las probables direcciones generales que tomará, aunque no una específica. Para mí, esto representa una diferencia importante. El grupo se *moverá*, de eso estoy seguro, pero sería presuntuoso pensar que puedo o debo *dirigir* ese movimiento hacia una meta *específica*.

Por lo que puedo observar, este enfoque no difiere en el plano filosófico del que durante años adopté en la terapia individual. No obstante, mi comportamiento en un grupo es a menudo muy distinto de lo que era en una relación bipersonal. Atribuyo esto al desarrollo personal que se experimenta en los grupos.

De ordinario, no otorgo importancia alguna al problema de qué le parece a otra persona mi estilo de facilitación. En ese sentido, lo habitual es que me sienta bastante competente y cómodo. Por otra parte, sé por experiencia que puedo, al menos durante un tiempo, sentir celos por un colíder que aparenta ser mejor facilitador que yo. Mi esperanza es llegar a ser en el grupo, en forma paulatina, un participante y

1. ¿Qué significa «tener éxito»? Por el momento, me conformaré con una definición muy simple. Si un mes después de que el grupo dejó de reunirse algunos participantes consideran que constituyó una experiencia insatisfactoria y carente de significado para ellos, o que les infligió un daño del cual se están recuperando todavía, el grupo no tuvo, por cierto, éxito en su caso. En cambio, si la mayoría de los miembros piensan que fue una experiencia gratificadora que, de alguna manera, contribuyó a su desarrollo, estimo que cabe sostener que alcanzó pleno «éxito».

un facilitador a la vez. Es difícil describir esto sin dar la impresión de que desempeño de modo consciente dos papeles disímiles. Si observamos a un miembro de un grupo que actúa en forma sincera, tal como es, veremos que, por momentos, expresa emociones, actitudes y pensamientos cuya finalidad principal es facilitar el desarrollo de otro miembro. Otras veces, con idéntica autenticidad, expresará sentimientos o preocupaciones cuya meta obvia es correr el riesgo de un mayor crecimiento. Esta última descripción se aplica también a mi caso, salvo que tiendo a ser más a menudo la segunda clase de persona —o sea, la que se arriesga— en las últimas fases del grupo y no en las primeras. Cada faceta constituye una parte más real, de ninguna manera un rol.

Tal vez sea útil presentar aquí otra breve analogía. Si estoy tratando de explicar algún fenómeno científico a un niño de cinco años, mi terminología y hasta mi actitud serán muy diferentes de las que usaré si explico lo mismo a un joven despierto de dieciséis años. ¿Quiere decir esto que desempeño dos roles? Por supuesto que no; significa, simplemente, que han entrado en juego dos facetas o expresiones de mi personalidad real. De modo similar, en un momento determinado deseo verdaderamente actuar como facilitador con alguna persona, y en otro, correr el riesgo de descubrir algún aspecto nuevo de mí mismo.

Creo que la forma en que desempeño mi función de facilitador es significativa para el grupo, pero que el proceso grupal es mucho más importante que mis declaraciones o mi conducta, y tendrá lugar si yo no lo obstaculizo. Es indudable que me siento responsable *ante los* participantes, pero no de ellos.

En un curso académico que estoy conduciendo a la manera de un grupo de encuentro, mi gran anhelo es tener presente a la persona *en su totalidad*, que ella aparezca en sus modalidades afectivas y cognitivas. Lo mismo ocurre, en cierto grado, en cualquier grupo. No me ha resultado fácil conseguirlo, pues en cualquier instancia determinada casi todos preferimos una modalidad a la otra. Sin embargo, esto constituye una manera de ser que para mí encierra mucho valor. Trato de progresar yo mismo —y que también lo hagan los grupos donde actúo como facilitador— con miras a permitir que la persona íntegra esté presente en forma cabal, con sus ideas y sentimientos— los sentimientos imbuidos de ideas, las ideas imbuidas de sentimientos—. En un seminario realizado hace poco tiempo, y por razones que escapan en parte a mi comprensión, todos los que interveníamos lo logramos en un grado sumamente gratificante.

(Rogers, 1990:51 a 54)

Entendemos entonces por grupo: un conjunto de personas que se reúne en forma intensiva de 24 hs. a 1 semana (10 días también), en forma

de convivencia permanente coparticipando no sólo de las cuestiones de interacción verbal, sino fundamentalmente de un cierto grado de convivencia que permita un mayor contacto y una mayor aproximación e intimidad.

5.2. *Proceso del grupo de encuentro*

Carl Rogers, como buen fenomenólogo, no se ocupa de analizar los grupos desde teorías profundadas, no habla de mitos ni de motivos inconscientes o de psiquismo grupal en acción. No opina que no se pueda hacer esto último, sino que prefiere describir los hechos observables y ver cómo, según su entender, éstos parecen agruparse. Extrae datos de su propia experiencia y de las otras personas con quienes trabajó. Parte de observaciones tomadas de videos, de cintas grabadas y, por supuesto, de sus propias experiencias de más de 20 años de coordinar diversos tipos de grupos.

Observó así una serie de etapas y momentos de estos grupos, los que trataremos de sintetizar para enriquecer este apéndice sobre grupos.

5.2.1. *Etapas primera*

La primera etapa es la que denomino etapa de rodeos. El grupo goza de un grado poco acostumbrado de libertad, en él no hay nadie que asuma un rol formal, directo, de coordinación.

Si bien hay facilitadores, éstos no imponen una estructura al grupo; por consiguiente, en una estructura, así prefijada, se genera un período inicial de silencio, vivido muchas veces como embarazoso, con cierto grado de confusión inicial e interacciones superficiales (se ha llamado a esto charla de cocktail-party), frustración y gran discontinuidad.

Los individuos enfrentan el hecho de que aquí no existe estructura, excepto la que nosotros creamos: ignoramos nuestros propósitos, ni siquiera nos conocemos y mutuamente nos hemos comprometido a permanecer juntos durante un lapso considerable preestablecido.

En estas condiciones, es lógico que exista cierto grado de frustración y de confusión. Si alguien observa un grupo en la primera etapa, la etapa de rodeos, se destaca en particular la falta de continuidad entre las expresiones personales. Algunos dicen: "quizás debamos presentarnos"; otros, "no, todavía no es tiempo", "yo me llamo José Rodríguez", y hasta ahí llegan. ¿Quién nos indica lo que hay que hacer? ¿Quién es responsable de nosotros? ¿Cuál es nuestro propósito? Estas serían las características básicas de la primera etapa.

5.2.2. *Etapas segunda: resistencia a la expresión*

La segunda etapa, o el segundo momento, es aquella a la cual Rogers llamó resistencia a la expresión, o a la exploración personal.

Quizás, en el primer momento, algunos revelarán algunas actitudes personales. Esto produjo reacciones ambivalentes. Algunos estaban de acuerdo y otros no. Cada miembro del grupo tiende a mostrar a los otros el "yo público", y sólo de modo gradual: sólo con temor y ambivalencia se expone a revelar partes de su "yo privado". Entonces hay resistencias a mostrarlo. Hay un temor a revelar aspectos de sí, porque todavía no hay una absoluta confianza en el grupo. Se habla entonces de un yo público predominante, y sólo algunos miembros aislados comentan aspectos de su interioridad.

5.2.3. *Etapas Tercera: descripción de sentimientos del pasado*

Es más sencillo comenzar a mostrar aspectos de la historia pasada que del presente. Las personas que participan en los grupos comienzan a animarse, a hablar de sí, refiriendo historias, recordando cosas que han pasado, sentimientos que han vivido, momentos conflictivos "de antes".

Es una manera de ir mostrando sentimientos que, si bien no están aquí y ahora, empiezan a presentarse, como pueden, de una manera más profunda.

5.2.4. *Etapas cuarta: expresión de sentimientos negativos*

Si partimos de que en la tercera etapa comienza a haber expresión de sentimientos propios, es bastante común que las personas se sientan amenazadas y se defiendan, o que ataquen a personas que están haciendo esta expresión, o al coordinador por no dar una orientación adecuada.

Se le pide al coordinador que controle la situación. Tenemos un pequeño ejemplo: un grupo; en su transcurso, uno de sus miembros grita al coordinador: "si no nos controlas desde el comienzo te verás en aprietos", "tienes que mantener el orden aquí porque eres mayor que nosotros". Se supone que eso es lo que debe hacer un maestro. "Si no obras así haremos mucho lío y no se hará nada."

Se le pide al coordinador, en otras circunstancias, que haga callar o hablar a personas que participan demasiado o que no participan.

Se exige también alguien de afuera que "ponga estructura" en un momento conflictivo del grupo.

Esta etapa, en realidad, tiene algo de bueno: es decir, si bien son sentimientos negativos, se expresan en el aquí y ahora. Sería el primer mo-

mentó de expresión de sentimientos en el presente. Es una observación bastante habitual que los primeros sentimientos que se expresan en el presente sean sentimientos de orden negativo.

Podríamos hacer un comentario paralelo: estamos muy acostumbrados a mostrar aspectos negativos de nosotros mismos, nos cuesta más decir: "qué bien estamos", sobre todo, si estamos participando de un grupo de ayuda o de autoayuda, donde se presupone que se habla de "lo malo".

5.2.5. *La etapa quinta: expresión y exploración de material personalmente significativo*

Quizás sorprenda el hecho de que, después de expresiones negativas tales como confusión inicial, resistencia a la expresión personal, énfasis en los acontecimientos externos y manifestación de sentimientos de censura o enojo, es más probable que algún individuo se pueda revelar ante el grupo de una manera más significativa.

Supongamos que esto obedece a que ese miembro ha comprendido que éste es su grupo y puede entonces ayudar a hacer lo que él mismo desea de él. Cae en la cuenta de que aquí existe cierta libertad —aunque riesgosa—, que es escuchado, que entonces puede expresarse.

Comienza en la etapa 5 lo que algunos han llamado el "viaje hacia el centro de sí mismo": un momento en que la exploración comienza a constituirse porque la mayoría de las personas del grupo lo sienten propio. Entonces expresan situaciones del sí-mismo presente, dado que están dispuestos a correr el riesgo de mostrarse.

5.2.6. *Etapa sexta: Expresión de sentimientos interpersonales inmediatos*

Si han podido algunos de los miembros mostrar sentimientos internos y situaciones significativas, los compañeros se animan a manifestar lo que experimentan entre sí: sentimientos de índole positiva o negativa. Por ejemplo: "me siento amenazado por tu silencio", "me recuerdas a mi padre", "tú me resultaste antipático desde el primer momento en que te vi", "tú me caíste muy bien desde la entrada y ahora no sé qué me pasa que estoy cambiando lo que siento", "me gustan tu cordialidad y tu sonrisa, pero cuanto más hablas más me desagradas".

Cada una de estas actitudes puede explorarse, por lo general, en un clima de creciente confianza.

5.2.7. *Etapa séptima: Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno*

Si partimos de la idea de que ya las personas están expresando desde "adentro" sus propios sentimientos y además lo que sienten con respecto al otro, comienzan algunos miembros a manifestar deseos o ganas de ayudar al otro. Lo que llamaríamos la facilitación del proceso de desarrollo personal de un grupo comienza normalmente a manifestarse en forma explícita en la etapa 7, si bien no podemos negar que, para haber llegado a esta etapa, deben haberse superado los momentos anteriores. Aquí es cuando se nota evidentemente la expresión del desarrollo personal. (Ver Apéndice de Ejemplos B).

Cuando Rogers menciona este ejemplo, sintetiza diciendo que es evidente que en el mismo se puede observar claramente cómo el grupo trata de ayudar a Joe, uno de sus miembros, a mejorar la relación con su mujer. Se crea así una relación asistencial dentro del grupo para facilitar que Joe comprenda mejor qué le pasa a él con su mujer y pueda establecer una relación más constructiva y real.

5.2.8. *La octava etapa: aceptación de sí y comienzo del cambio*

Se supone que cuando se da la autoaceptación, la persona puede comenzar a reverse de una manera diferente y plantearse modificaciones en su vida interpersonal, en su vida de relación; es decir, comienza el cambio.

Daremos como ejemplo otro párrafo del mismo texto. (Ver Apéndice de Ejemplos C.)

Comenta Rogers, acerca de este pequeño ejemplo, que se ve muy claramente que acepta de un modo realmente profundo que ese yo retraído realmente es él mismo; pero por otro lado se nota evidentemente el comienzo del propio cambio.

Cuando transcurren los momentos del grupo intensivo, el grupo no tolera más actitudes de no apertura. No acepta más que haya miembros del grupo que no se den a conocer.

5.2.9. *Etapa novena: Resquebrajamiento de las fachadas*

Esta exigencia de que las personas muestren su verdadero interior se hace a veces en forma muy violenta y otras en forma sensible y delicada. Hay personas que son acusadas en forma directa y otras que son ayudadas a soltar su interioridad de manera paulatina y creciente.

Veamos un pequeño ejemplo del grupo SYNANON (grupo de drogadictos). (Ver Apéndice de Ejemplos D.)

Es observable en este ejemplo un grado de violencia producto del tipo de personas que participan de estos grupos SYNANON, que se ocupan de convertir a los drogadictos en personas. Es habitual que en estos grupos la destrucción de la fachada sea dramática.

No es tan común que en los grupos de personas "más normales" se dé con tanta violencia este momento; sin embargo, se da una manera directa cuando las personas se plantean entre sí: "bueno, basta de esconderse; queremos saber de vos".

Si esto ocurre se entra en la etapa décima.

5.2.10. Etapa décima: El individuo recibe realimentación

Si la expresión del objetivo de resquebrajar las fachadas no fuera acompañado posteriormente de una demostración afectiva y de facilitación del proceso de desarrollo de una persona, simplemente quedaría el grupo detenido en una etapa de ruptura de defensas.

En cambio, la etapa 10 implica que las personas se rearman solamente, o más constructivamente, al observar la preocupación de sus compañeros por su propio desarrollo personal. Esto genera una realimentación poderosa intra e interpersonal.

Es interesante ver que, en una interacción social corriente, muy rara vez se dan relaciones tan estrechas como se dan en estos grupos, en los que las personas pueden mostrar su interioridad e inclusive ser agredidos por aquellas mismas; pero al mismo tiempo son apoyados y facilitados en este desarrollo a través de una realimentación positiva o negativa, porque ambas facilitan el autodescubrimiento y el abordaje de la interioridad.

Como un ejemplo de realimentación positiva y negativa a la vez, veamos el Apéndice de Ejemplos E.

5.2.11. Etapa decimoprimer: enfrentamiento

Se llama "enfrentamiento" porque no siempre la retroalimentación es amable y cariñosa, sino que muchas veces implica agresiones. Es decir, agresiones en el sentido no destructivo sino de confrontar al otro con la propia realidad.

5.2.12. Etapa decimosegunda: Relación asistencial fuera de las sesiones

Este aspecto es muy importante, porque los grupos conviven; no

sólo implican las reuniones que están programadas para las sesiones del grupo intensivo, sino las personas continúan interactuando durante el resto del día: cuando almuerzan, cuando cenan, cuando se van a dormir. Se dan aquí importantes momentos de ayuda psicológica entre los miembros, fuera del contacto de la sesión programada a tal efecto. Realmente se ha considerado que éste es uno de los afectos más positivos y más "curativos" de las sesiones de grupos intensivos.

Si se logra llegar a este aspecto, a la ayuda asistencial no sólo dentro de las sesiones programadas de los grupos, sino fuera de éstas, quiere decir que estamos entonces entrando en la etapa 13.

5.2.13. Etapa decimotercera: El encuentro básico

Cuando hablamos de encuentro básico nos estamos refiriendo a la esencia y el objetivo de estos grupos: lograr un contacto íntimo y directo que no se da habitualmente en la vida corriente.

Parece ser que éste es uno de los aspectos más centrales, intensos y generadores de cambio de las experiencias grupales.

Las personas pueden contar situaciones realmente esenciales de sus vidas, comprometerse llorando, comprometerse en grandes alegrías, hablar de sus grandes pérdidas, de sus grandes dolores sin reprimir de modo alguno los sentimientos. Poder decir: "nunca había sentido antes la posibilidad de expresar mi dolor ante otros y poder escuchar el dolor de otros ante mí y sentir que soy apoyado y ayudado".

5.2.14. Etapa decimocuarta: Expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo

Es obvio un momento que implica que está culminando el grupo: las personas han logrado aceptarse como tales, aun en sus aspectos más negativos, y se dan, se escuchan y se expresan y reciben sentimientos positivos, aun cerca de los aspectos que hasta ese momento uno ha considerado muy negativos acerca de sí mismo.

Las actitudes positivas y sanantes del grupo hacia el propio coordinador constituyen también un aspecto desusado de la proximidad, del carácter personal de estas relaciones.

Rogers comenta que quizás alguien de otra línea psicológica pueda criticar con bastante dureza a un coordinador tan comprometido en un proceso y tan sensible, que llora por las tensiones del grupo de las que se hace cargo. En cuanto a Carl Rogers, esto representa sólo una prueba más de que, cuando las personas se muestran unas a otras tales como son, adquieren y poseen una habilidad importante para aliviar a su prójimo con

un amor real y comprensivo, sin importar que esta persona sea participante o coordinador del grupo.

5.2.15. Etapa decimoquinta: Cambios de conducta en el grupo

Este es un momento sumamente evidente.

La principal preocupación de los coordinadores de grupos intensivos es ver si estos cambios de conducta serán o no perdurables tras la relación intensiva grupal.

Vamos entonces a la reconstrucción de cuáles son las 15 etapas que Carl Rogers ha encontrado en la observación de los grupos:

Etapa P Etapa de rodeos.

Etapa 2^a Resistencia a la expresión, o a la exploración, personal.

Etapa 3^a Descripción de los sentimientos del pasado.

Etapa 4^a Expresión de sentimientos negativos.

Etapa 5^a Expresión y exploración de material personalmente significativo.

Etapa 6^a Expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo.

Etapa T Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno.

Etapa 8^a Aceptación de sí mismo y comienzo del cambio.

Etapa 9^a Resquebrajamiento de las fachadas.

Etapa 10^a El individuo recibe realimentación.

Etapa 1 PEnfrentamiento.

Etapa 12^a La relación asistencia! se da fuera de las sesiones del grupo.

Etapa 13^a Encuentro básico.

Etapa 14^a Expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo.

Etapa 15^a Cambios de conducta en el grupo.

5.5. Ventajas y fracasos de la participación en estos grupos

Con respecto a las primeras, no hay duda de que los grupos intensivos facilitan a la persona el encuentro con su interioridad y el mejoramiento de las relaciones interpersonales. De todas maneras, estos cambios se producen muchas veces dentro del grupo, pero no son siempre observados luego, es decir, en las relaciones externas que la persona tiene "afue-

ra", en su vida cotidiana. Se ha observado estadísticamente, y se han hecho seguimientos, y se ha podido observar que, en un alto porcentaje, la normalidad psíquica de las personas que han participado de un grupo intensivo perdura en sus vidas cotidianas.

De todas maneras, como la experiencia es realmente intensa, no siempre estos cambios pueden ser llevados a la vida cotidiana, porque las personas con las cuales vive el sujeto que ha participado no han vivido esta experiencia. Se está investigando la conveniencia o no de la coparticipación de parejas y/o familias en estos grupos intensivos, se han detectado dificultades importantes "post-grupo" en las parejas; por ejemplo, la persona que no ha participado no comprende el cambio interior producido, o no entiende este nuevo modo de comunicarse interiormente. Por otra parte, la persona que ha participado puede, sin querer, exigirle a la persona que no ha participado que tenga el mismo nivel de cambio.

Con respecto a las desventajas, no creemos observar ninguna en particular, salvo estas pequeñas advertencias que acabamos de señalar. Por eso es importante advertir a las personas participantes de un grupo intensivo que no pretendan que las personas del mundo cotidiano puedan comprender profundamente los cambios internos inmediatamente, sino que va a llevar un tiempo la transmisión de estas modificaciones.

Un detalle particular que hemos observado con respecto a las personas que, después de participar en varios grupos intensivos, adquieren tal facilidad de compromiso interior, es que pueden exigir más de lo debido a las personas que son nuevas en estos grupos. Hemos pensado que, cuando se organiza un grupo, debe cuidarse de que los participantes tengan el mismo nivel de experiencia de coparticipación, para evitar disparidades que pueden movilizar más allá de lo debido a las personas novatas.

Veamos, nuevamente, que nos dice Carl Rogers:

El cambio producido por los grupos de encuentro en los individuos, las relaciones personales y las organizaciones

Se ha discutido mucho acerca de si la experiencia grupal intensiva produce o no algún cambio significativo y, en especial, si genera o no un cambio *perdurable* en la conducta. Quisiera considerar en este capítulo su influencia en el comportamiento individual, en las relaciones entre los individuos y en los planes de acción y la estructura de las organizaciones a las cuales muchos de ellos pertenecen. Examinaré estos problemas, en primer lugar, sobre la base de mi propia experiencia, y en una sección posterior pasaré revista a los limitados conocimientos alcanzados hasta ahora mediante la investigación.

Advierto que, por algún motivo, quiero enunciar ante todo las conclusiones. ¡Pobrísimos sistema de exposición! Espero ofrecer más

adelante alguna idea de los datos personales y fenomenológicos que sirven de apoyo a estas afirmaciones provisionales. Quizá convenga puntualizar que, en gran medida, éstas se basan en la experiencia hecha con grupos en los que mis colegas y yo cumplimos la función de facilitadores. Según creo, nuestro método es algo distinto del que se ha hecho popular en la actualidad. En el capítulo anterior se ha puesto de manifiesto que somos más receptivos y comprensivos que manipuladores; tendemos a depositar confianza en el grupo y el proceso grupal, más que en el poder carismático del líder; esperamos que haya comunicación verbal y ríto verbal, pero no tomamos partido por ninguna de ellas en particular; deseamos que los miembros de grupo desarrollen sus propias metas individuales y se guíen por algún objetivo preestablecido, como la felicidad, la alegría, o una eficaz conducta de organización; suponemos que el proceso grupal será doloroso si conduce hacia el crecimiento, y creemos sinceramente que todo avance, a la vez que dispensa satisfacciones, es turbulento y perturbador. Por enaltecida que sea la experiencia grupal, no constituye para nosotros un fin en sí misma; pensamos, en cambio, que su principal significación reside en la influencia que ejerce en la conducta posterior fuera del grupo. Representamos, pues, sólo una parte del amplio espectro de teorías, prácticas, procedimientos, ejercicios y énfasis especiales que caracterizan hoy el movimiento grupal.

Desde mi perspectiva, según he tratado de describirla, la primera pregunta que me formulo es la siguiente: ¿Qué cambios he observado en los *individuos* después de su experiencia en un grupo de encuentro?

Cambios individuales

Muchas imágenes y recuerdos afluyen en tropel a mi mente cuando trato de responder a esta pregunta. He aquí algunas de las ideas que me surgen. He visto a individuos que modificaban mucho el concepto que tenían de sí mismos a medida que exploraban sus sentimientos en un clima de aceptación, y recibían una realimentación a la vez dura y tierna de los miembros del grupo que se interesaban por ellos. He visto a personas que comenzaban a comprender e incorporar en sí mismas una cantidad mayor de sus propias potencialidades, según se advertía en su comportamiento dentro y fuera del grupo. Repetidas veces, he visto que, como resultado de su experiencia en el grupo de encuentro, los individuos escogían un rumbo totalmente nuevo para sus vidas —en los aspectos filosófico, vocacional e intelectual—. A algunas personas la experiencia las deja intactas, y no experimentan, en el presente o en el futuro, *ningún* cambio significativo. Otras, que *aparentemente* no se comprometen en un grupo de esta naturaleza, manifiestan el cambio más tarde, en formas de conducta muy interesantes. En los centenares de grupos que he conducido, sólo dos individuos manifestaron lo que considero un cambio negativo; uno de

ellos sufrió con posterioridad un brote psicótico temporario; el otro (quien, según me enteré luego, había mostrado muchos síntomas de alteración mental antes de entrar en el grupo) padeció una verdadera psicosis. Ambas experiencias ocurrieron hace más de veinte años, y pienso que tendrían menos probabilidades de acontecer en la actualidad. Después del grupo de encuentro, algunos individuos han recurrido a la psicoterapia individual o grupal. En algunos casos, esta probó ser un paso muy positivo, que promovió su desarrollo, mientras que, en otros, es razonable preguntarse si la experiencia no implicó un cambio tan rápido y doloroso que el individuo se vio *obligado* a buscar auxilio ulterior. Personalmente, creo que esto último es lamentable.

Cambios en las relaciones personales

Permítaseme formular una segunda pregunta y dar de nuevo una respuesta muy concisa. ¿Qué cambios he observado en las relaciones interpersonales durante el transcurso de un grupo de encuentro o luego de él? He conocido sujetos para quienes la experiencia significó un cambio casi milagroso en la intensidad de su comunicación con su cónyuge y sus hijos. A veces, logran compartir con ellos por primera vez sus auténticos sentimientos. Esto ha sucedido en forma muy notoria en aquellos casos en que los participantes regresaban a sus hogares cada noche, o en los grupos de familias o de parejas. Pudieron compartir sus crecientes *insights* y arriesgarse a expresar sus sentimientos verdaderos —cariñosos y negativos— tan pronto como tomaron conciencia de éstos. Se pierden muchas horas de sueño durante este proceso, pero el mejoramiento de la relación es extraordinario. He visto a padres y madres que volvieron a sus hogares con capacidad para comunicarse por primera vez en muchos años con sus hijos. Vi también a profesores que, después de la experiencia, transformaron sus aulas en un grupo personal, caracterizado por el afecto y la confianza, donde los estudiantes participaban de modo franco y cabal en la confección del plan de estudios y en todos los otros aspectos de su educación. Inflexibles ejecutivos de empresa que consideraban deplorable una relación comercial determinada la convirtieron al volver a sus casas en una relación constructiva. Un grupo de seminaristas cuyos ideales manifiestos eran la hermandad y el amor —en marcado contraste con la casi completa alienación y soledad reales en que vivían todos ellos— dieron pasos gigantescos hacia una auténtica comunicación y afecto mutuo.

Hubo situaciones en las que uno de los cónyuges, después de haber adquirido en un grupo de encuentro gran *insight* y receptividad, volvió al hogar, y atemorizó tanto al otro con su espontaneidad, que la brecha en la comunicación se hizo más honda por un tiempo —y, en determinadas circunstancias, para siempre—. En algunos casos, las parejas enfrentan dentro del grupo las diferencias ocultas que existen entre ellos y llegan con frecuencia a una reconciliación real; en otros,

comprenden con claridad que existe una valla insuperable. Es justo decir que he visto a menudo cambios muy grandes en las relaciones de las personas, casi siempre constructivos, pero a veces también negativos desde un punto de vista social, aunque no necesariamente desde un punto de vista personal.

Cambios en las organizaciones

¿Qué cambios han producido los grupos de encuentro en los planes de acción y la estructura de las organizaciones? Con respecto a este punto, mi experiencia me induce a formular declaraciones más cautas y moderadas. Hubo *individuos* que se modificaron mucho sin que las *instituciones* a las que pertenecían denotaran casi ningún cambio. Los profesores pueden pasar por experiencias de crecimiento hondamente transformadoras, pero mostrar en la próxima reunión del claustro un cambio nimio —si en verdad lo hay— con respecto a las estériles reuniones del pasado. Por otra parte, he visto claustros que, como resultado de la experiencia, abandonaban los sistemas de calificaciones, daban lugar a los estudiantes en todas las comisiones y abrían canales de comunicación entre la dirección del establecimiento, los profesores y el alumnado. En un establecimiento universitario se modificaron por completo las políticas de asignación presupuestaria. Los presidentes, rectores y decanos dieron a sus procedimientos administrativos un rumbo más humano.

A veces, los directivos de empresas habrán de convertir prácticas tan agobiantes y decisivas como «la evaluación periódica de los subordinados» en una realimentación *mutua* y constructiva desde el punto de vista humano. He visto cómo la comunicación interpersonal se convertía en concepto básico de una firma comercial —y también he podido percibir que los grupos de encuentro, por el hecho de fomentar la independencia, la franqueza e integridad individuales, *no* conducen a una ciega lealtad institucional—. Ejecutivos de empresas renunciaron a sus puestos; sacerdotes y monjas, pastores protestantes y profesores universitarios abandonaron sus órdenes, iglesias y facultades, alentados por el valor adquirido en los grupos, que los decidió a trabajar en favor del cambio fuera de la institución, en vez de hacerlo dentro de ella. En un establecimiento educativo hubo transformaciones, fomentadas por grupos de encuentro, que dividieron a los docentes en dos bandos antagónicos, uno que quería el cambio y otro que se resistía a él.

En resumen, aunque el cambio y el crecimiento son a *menudo* (pero no siempre) motivo de turbulencia en la vida del individuo, parecen inducir de manera casi *inevitable* en las instituciones —y esto constituye una experiencia muy amenazadora para los directivos tradicionales.

Bases de estas conclusiones provisionales

Parecería que mi exposición hubiera comenzado por el final, pero, en cierto modo, éste es el orden en que naturalmente se presenta. Lo antedicho es fruto de las enseñanzas y hallazgos provisionales emanados de mi experiencia.

¿Cuál es esa experiencia? Con el fin de aumentar mis conocimientos, he tratado de actuar en un amplio espectro de grupos de encuentro, al par que desarrollaba tareas de asesoramiento psicológico estrechamente relacionadas con dicha actividad. Fui tres años asesor del cuerpo directivo, el claustro de profesores y el estudiantado de Cal Tech, labor de la cual extraje muchísimas enseñanzas. Otra experiencia importante fue mi vinculación, a lo largo de un trienio, con los establecimientos —universitarios, secundarios y primarios— que dirigía o supervisaba la Orden del Inmaculado Corazón. He tenido experiencias muy breves (de dos a cinco días de duración) con los directores y algunos profesores de los seis Claremont Colleges; con cierta cantidad de síndicos, directores, profesores y estudiantes de la Universidad de Columbia; con docentes y alumnos de trece institutos universitarios de ciclo básico; con los asesores psicológicos de varias universidades; con presidentes de grandes compañías; con ejecutivos de empresas de distinto nivel; con enfermeras que actuaban en puestos administrativos, docentes y de supervisión; con personas que se dedicaban a difundir diversas religiones; con los «consumidores» y «proveedores» de servicios sanitarios en guetos habitados por negros y mestizos (en diálogos y encuentros sumamente estimulantes); con todo tipo de profesionales de la salud mental; y, por último, con clases universitarias impartidas a la manera de los grupos de encuentro. A estos diversos tipos de grupos se les ha dado el nombre de grupos de encuentro, grupos de desarrollo personal, grupos centrados en la tarea, grupos de asesoramiento. He conducido —en Australia, Japón, Francia y Estados Unidos— grupos de «extraños» y de colegas, de adolescentes y de parejas. No tuve experiencia con grupos de familias, niños en edad escolar, o ancianos. Pero, en conjunto, tuve la suerte de reunirme con una amplísima gama de individuos, en muchos medios diferentes. He tratado de ser todo lo observador y receptivo posible, y los criterios antes expuestos son los mejores que he podido formular con respecto a esta vasta experiencia.

(Rogers, 1990: 78 a 83)

5.4. Cómo funciona un grupo de encuentro intensivo

5.4.1. Organización del mismo

Un grupo requiere un mínimo de 12 personas y un máximo no estipulado, porque hay experiencias diversas: ha habido grupos de 30 perso-

ñas, hasta de 100 personas; de todas maneras, según nuestras investigaciones hemos llegado a la conclusión de que cada 10 personas o 12 participantes se requiere un facilitador. O sea que, si organizamos un grupo de 30 personas, como mínimo debería haber 3 facilitadores.

El grupo se reúne durante 1 día como mínimo en un lugar determinado; a la semana durante 10 días. Conviven en ese lugar, cohabitan (duermen, comen) y participan de sesiones programadas durante el día. Lo único programado de estos grupos son los momentos de reunión con los coordinadores o facilitadores designados a tal efecto. El resto del tiempo, los integrantes del grupo hacen lo que deseen.

Normalmente, se organiza una reunión por la mañana, después del desayuno, hasta el mediodía, y una reunión por la tarde, más intensa, después de la siesta, y otra antes de la cena. Habitualmente, pues estos grupos tienen solamente programados dos momentos del día para reunirse: después del desayuno hasta el almuerzo y después de un pequeño descanso post-almuerzo hasta la cena. El resto del tiempo, los miembros circulan libremente por el lugar.

Hemos observado muchas veces que los miembros del grupo tienden a modificar esta organización. Nosotros, como facilitadores, consideramos que no es bueno esto; si bien partimos de que estos grupos no tienen una directividad en su organización, sí deben tener un encuadre.

El mismo debe ser muy simple, y limitado por un lugar de reunión especialmente preparado a tal efecto.

Con respecto al lugar, éste debe ser cálido, acogedor, con almohadones y sillones muy cómodos, para que las personas puedan ubicarse en círculo y poder verse las caras. Debe poseer iluminación cálida, una temperatura agradable, facilitada por calefacción si es invierno y aire acondicionado si es verano. Debe haber un equilibrio de música por si las personas tienen deseos de escuchar aquella y compartirla. Nos parece importante también poseer la posibilidad de expresión gráfica, de expresión pictórica y artesanal, para la cual se pueden llevar elementos que faciliten la práctica de la pintura o de la escultura, y que estén disponibles para los participantes del grupo. Lo mismo, cualquier otro elemento que facilite la expresión de las personas.

El resto de la organización corre por cuenta exclusiva de los participantes del grupo.

Es importante también que los facilitadores de estos grupos puedan tener una vez por día una reunión evaluativa, en la que puedan ponerse de acuerdo sobre las situaciones que van observando en el grupo, con el objetivo de lograr mejores climas de desarrollo.

Esta reunión cotidiana de los facilitadores del grupo debe ser fundamentalmente para evaluar no lo que está observando en los participantes, sino para autoevaluarse ellos en su propia y mutua coparticipación, y así poder expresar qué es lo que les está pasando a ellos como facilitadores de grupo.

Muchas veces, las síntesis de estas reuniones pueden ser llevadas, en algún momento, a la reunión grupal propiamente dicha, como una manera de comprometerse activamente en el proceso.

También puede servir —es muy útil esto si alguno de los miembros está pasando por algún momento demasiado peligroso para su salud mental— y poder así tomar los recaudos pertinentes para evitar la aparición de un "brote" o de una crisis que excede los límites de contención de lo que es un grupo.

La experiencia del grupo es que rara vez han pasado crisis que no hayan podido ser contenidas por el grupo mismo. Cuando esto último no ha ocurrido, cuando no han podido ser contenidos, es porque ese grupo estaba siendo mal coordinado, es decir, que la falla principal es entonces de los coordinadores.

Esto puede parecer al lector una paradoja. Pero es la paradoja de la "dirección de la no dirección". La paradoja a la cual el planteo de Carl Rogers nos enfrenta: de que, para ser un facilitador del Enfoque Centrado en la Persona, uno debe ser alguien capaz de ser libre para lograr que otro también lo sea, como también de permanecer allí, conteniendo situaciones desde su estar como persona, también desde su estar como profesional.

Remito a la lectura de otras partes del texto para ver las cualidades del facilitador de grupo, que no son más ni menos que las cualidades que Carl Rogers exige para la terapia individual y la terapia grupal.

5.5. Presente de los grupos de encuentro en el mundo y en nuestro país

Al principio de este apéndice sobre grupo mencionamos su historia. Desde entonces (1974) se han desarrollado innumerables grupos en el mundo. Los EE.UU. presenciaron su fundamental en la década del 60', sobre todo en la costa oeste (California).

En Argentina se incorporaron al principio de la década del 70' a través de las maratones y los laboratorios (gestálticos, psicodramáticos, experienciales, etc.).

Los grupos del E.C.P. comenzaron a ser conocidos a mediados de la década del 70'.

Se han organizado en nuestro país dos modos básicos de grupo:

1. Grupo entre profesionales del Enfoque Centrado en la Persona.
2. Grupo para personas que buscan y necesitan desarrollos personales.

Con respecto a los primeros, se organizaron en diferentes lugares del país. Hemos también participado como miembros de esta línea en "Encuentros Latinoamericanos" e "Internacionales",

Con respecto a los segundos, periódicamente se realizan en las instituciones anteriormente mencionadas, y en otras afines, grupos de desarrollos semanales, es decir, una vez por semana las personas se encuentran, y también, periódicamente, cada 2 ó 3 meses.

Poseemos internacionalmente, y en nuestro país, una vasta experiencia sobre cómo coordinar grupos, sobre las ventajas y desventajas de los mismos, lo que permite una adecuada elección de los miembros participantes para evitar riesgos y facilitar que estos desarrollos sean coherentes con los objetivos de estos grupos.

Los grupos, según el E.C.P., han sido, a nuestro entender, junto con la terapia individual, el mayor ejemplo de las bondades y de la eficacia de esta ideología y de esta metodología de trabajo que es la creada por el Dr. Carl Rogers.

6. Para su autoevaluación

- 1) ¿Qué es un grupo terapéutico según el E. C. P.?
- 2) Mencione un mínimo de 5 factores "curativos".
- 3) Mencione dos o más similitudes entre la terapia individual y la terapia grupal.
- 4) Mencione dos o más diferencias entre la terapia individual y la terapia grupal.
- 5) ¿Por qué un grupo terapéutico, después de meses de funcionamiento, posee un estilo que lo identifica?
- 6) ¿Es conveniente que una persona en estado de duelo ingrese en un grupo terapéutico?
- 7) Mencione 3 características básicas de un coordinador de grupos desde el E.C.P.
- 8) Defina qué es un grupo de encuentro.
- 9) ¿Cómo se da el proceso de pasaje de la etapa 6 a la etapa 7 en un grupo de encuentro?
- 10) Mencione algunas ventajas y desventajas de la participación en los grupos terapéuticos;

- 11) ¿Qué características debe poseer para ser un facilitador de Grupos de Encuentro?

7. Apéndice de ejemplos

A) Deí libro *Psicoterapia Centrada en el Cliente* de Carl Rogers. Capítulo VII, escrito por Nicholas Hobbs: *Psicoterapia centrada en el grupo*. (1974:244a246).

Jane: Debo decir que quiero tratar el problema de la dependencia e independencia en el matrimonio. Hace alrededor de un año que estoy casada —él es estudiante de derecho—; es fundamentalmente una persona no emotiva, y podría decir que hay una enorme falta de comprensión entre nosotros. El conflicto es principalmente entre mi deseo de ser independiente y no ser independiente en la relación matrimonial, y de que el matrimonio no sea una relación mitad y mitad.

Líder. ¿No es plenamente satisfactorio para usted ahora?

Jane: No es una relación satisfactoria, pero creo que hay muchas posibilidades de que lo sea.

Betty. (Pausa) Creo que mi principal problema es que no tengo bastante confianza en mí misma como para autoafirmarme cuando estoy con otros. Tengo confianza en ser capaz de hacer cosas, pero cuando estoy en un grupo social o en una clase, me retraigo y dejo que todos los demás hablen y piensen. Creo que en gran parte ello resulta del hecho de que en mi familia mi padre es una persona muy dominante, y es la persona de la familia, de modo que todos los demás deben someterse a sus deseos. Supongo que esa sensación se imprime también en otras relaciones: esa sensación de no ser, de no tener mucho valor o mérito personal.

Líder. Usted tiene confianza en su capacidad, privada o individualmente, pero cuando trabaja con otras personas tiende a desvalorizarse.

Betty Así es. Trato de evadirme de los problemas o retraerme, en lugar de enfrentarlos.

Líder Sí.

Jane: ¿Eso le ocurre tanto en los grupos pequeños como en los más grandes; en la intimidad familiar y en las relaciones sociales?

Betty. En un grupo pequeño de buenos amigos a los que conozco desde hace un tiempo, no tengo esa sensación, pero en una clase o con mi familia, cuando hay otros parientes, o en una reunión de amigos de la familia, me quedo en un rincón.

Líder. Usted tiene que sentirse firmemente apoyada por un pequeño grupo de personas para tener libertad de ser usted misma.

(Pausa mientras llega otro miembro del grupo.) Sita. Preston, conocemos los nombres de pila de todos aquí, ¿cuál es el suyo?

Laura: Laura.

Líder: Laura, eso es.

Kay: Creo que lo que yo tengo que elaborar es la aceptación de mi situación personal. La he aceptado mentalmente y veo que tengo varias posibilidades de elección con respecto a qué hacer, pero quiero aceptarla también emocionalmente. Esto se debe probablemente al hecho de *que* yo... mi marido murió hace unos dos años de una manera muy trágica. Su avión cayó en el Pacífico. No se salvó nadie. Fue después de la terminación de la guerra y él ya estaba casi pronto para volver a casa. Y aunque puedo entender cómo sucedió, todavía no lo acepto. Y deseo aceptar emocionalmente mi propia vida en adelante.

Líder: Usted pudo elaborar una comprensión intelectual o racional de la situación y de lo que debería hacer, pero todavía no ha podido controlar sus sentimientos.

Kay: Si estoy caminando por la calle, miro la vidriera de un negocio, y veo alguna ropa, pienso que a él le hubiera gustado usarla; eso me trastorna completamente y yo...

Líder: Encuentra que todas esas emociones vuelven a fluir.

Kay: Así es. Puede ser el olor del tabaco que él usaba, o algo de ese tipo; y ya han pasado dos años. Debería empezar a controlar mis emociones.

Mary: También yo tengo dificultades para controlar mis emociones, mis sentimientos.

Líder: Hay cierta similitud. (Larga pausa.)

Jane (a Kay): ¿Usted tenía una relación feliz con él?

Kay: Sí, tenía una relación perfecta con él, de esas en que cada uno hacía el 50 por ciento del camino y eso se sumaba al otro 50 por ciento. Y una de las cosas que ayudaba a que fuera así era que debíamos depender uno del otro, porque vivimos durante mucho tiempo en otro país. No teníamos ningún apoyo externo y dependíamos completamente uno del otro.

Líder: Tenían una relación muy cálida. Él era casi toda su vida.

Kay: Lo conocía desde siempre, y yo no... no nos casamos cuando éramos muy jóvenes; ése fue mi error; él siempre me había querido, y a medida que yo crecía, apreciaba cada vez más sus sentimientos hacia mí. Creo que lo más importante no era que yo lo amaba, sino que estaba tan segura de su amor por mí. Bueno, eso era lo más importante de todo. Y yo lo amaba, y aprendí a apreciarlo cada vez más.

Jane: ¿Usted estuvo alguna vez insegura de que la gente la amara antes?

Kay: Sí, nunca me sentí segura con nadie; mis padres estaban divorciados; nunca tuve a nadie que fuera todo mío.

Líder: Usted lo encontró realmente en él, ¿verdad?

Kay: Sí. Y no sólo eso; lo reconocí y luego trabajé por ello. Por ejemplo, traté de convertirme en algo esencial para él en todas las formas posibles. (Pausa.)

Jane: Bueno, creo que en esencia lo que Usted tenía es lo que yo deseo.

Laura: Bueno, estuve aquí sentada escuchando, realmente, en cierto sentido envidiando a Kay por la felicidad que ha tenido. Algunas veces no reconocemos la importancia de algo cuando lo tenemos.

Líder: ¿El amor verdaderamente profundo de alguien?

Laura: Eso es, y cuán afortunado era el poder reconocer esas cosas que había negado durante tanto tiempo. Realmente, vivió con él durante ese tiempo,

Kay: Trato de decirme eso a mí misma. Y lo sabía. Cuando contemplo a la gente a mi alrededor, me siento muy afortunada por haberlo tenido (pausa) y me doy cuenta de ello. Pero sin embargo, todavía no lo puedo aceptar.

Líder: Es algo más fuerte que usted.

Laura: Bueno, lo que llama la atención es el hecho de que usted no lo supo durante tanto tiempo, lo cual es muy parecido al punto de partida de mis problemas: que yo tampoco lo sabía. Y vivía así, sin saber, y nunca tuve ninguna oportunidad, ¿sabe? Y ahora me veo frente al problema de que mi madre en particular se siente responsable. Eso es lo lamentable de la situación.

Líder: Eso la hace sentirse muy mal.

Laura: Bueno, yo trato de disculparla a ella del mejor modo posible, y le aseguro que ella no tiene la culpa. Porque si la tiene o no ya tiene, ya es otra cuestión aparte. Pero no puedo seguir pensando que eso es lo único que voy a encontrar en la vida. Creo que hay muchísimo más. Y con las presiones que me rodean, comienzo a tomar el camino más fácil y decir, bueno, a lo mejor es por culpa de ella, a lo mejor es una situación lamentable, y a lo mejor esto, y a lo mejor lo otro.

Líder: Eso lo hace sentir que tiene que luchar contra ella.

Laura: Eso es, y no me permite lograr una adaptación feliz, No está bien.

Líder: Está en usted la mayor parte del tiempo.

Laura: Así es, principalmente porque es fácil adoptar la actitud de otra persona sin pensar uno por sí mismo. Y estoy segura de que mi madre comprendiera en qué medida es destructivo lo que hace, trataría de cambiar por todos los medios. Pero si yo se lo dijera, se sentiría mucho más herida, y no se lo puedo decir.

Kay: Sí, la comprendo. En parte ésa es la razón por la que vine

aquí, para salir de esa situación. Porque cuando entro en una habitación, todos dejan de hablar, y uno siente la compasión que le tienen; pero uno no quiere eso, Demasiado a menudo uno tiene lástima de sí mismo. Porque si yo tuviera... no tengo ninguna preocupación. No hay nada que me pueda perturbar.

Betty. Uno también siente que es muy difícil desviarse de las cosas que los demás piensan sobre uno. Si todos siempre piensan que usted era una persona muy sensible o práctica, llega un momento en que no puede hacer nada que no sea sensible o práctico, porque los demás fruncirán el ceño o expresarán horror porque hace algo que no esperaban de usted.

Líder De modo que usted tiende a conformar su conducta de acuerdo con las expectativas de los demás.

Betty. Frecuentemente, si quiero hacer algo, me pregunto por ejemplo qué pensarán mis padres de ello, y probablemente no lo haga si creo que lo desaprobán.

JB) Del libro *Grupos de Encuentro* de Carl Rogers. "Caso John, Joe, Fred"(1990:29a31)

Joe. Cuando voy a alguna parte, tengo que tener cuidado si conozco a mucha gente y hago algo, para que mi mujer no se sienta excluida; y desde luego yo... en el último año las cosas han cambiado tanto que no tengo esperanzas, pero durante un tiempo no las tuve. No sé si conseguiremos salir del paso. (Pausa.)

John: Se me ocurre a cada rato que ella tiene el gran deseo de penetrar... en tu interior.

Joe: Así es.

John. No quiero decir que lo haga para causarte daño, sino...

Joe: No. (Pausa.) Pero la cuestión es cómo hacerlo. ¡Por Dios! ¿Tengo que dejarla penetrar, pero también debo poner tanto cuidado, y las ocasiones no son frecuentes...?

Facilitador. ¿Crees que, en este grupo, has logrado algo mostrándote cauteloso? (Pausa.)

Joe: Pues... aquí he sido todo lo contrario. En otras palabras, creo que aquí no hemos sido nada cautelosos.

Facilitador También yo lo creo. Pienso que has corrido muchos riesgos.

Joe: Al decir cuidado quise significar que debo prestar atención a la manera en que digo algo, porque, de lo contrario, lo dicho se vuelve contra mí.

Facilitador. Bueno hablaré sin ambages. Si piensas que ella no se da cuenta cuando actúas con tanto cuidado, estás chiflado.

Joe. Estoy de acuerdo.

Facilitador. Y si a mí se me acerca alguien... y tengo la impresión de que se mueve con mucha cautela, me pregunto: ¿Qué está tratando de hacerme creer?

Joe: Pues, traté de obrar de otro modo, y lo peor es que para empezar quizás haya sido demasiado rudo. Fue entonces cuando empezamos a discutir.

Facilitador. Sí, pero suena como si... Aprecio realmente el riesgo que corres, o la confianza que pones en nosotros para referirnos esta situación. Sin embargo, comienzas a hablar de los elementos externos a tí mismo.

John: Quiero volver a preguntarle: ¿Puedes tú sentir cómo sientes ella?

Joe: Bueno... Sus sentimientos... Sí, estoy llegando a intuirlos mucho más, y... lo que me molestaba era recordar algunos sentimientos suyos de querer penetrar en mí, y en ella. Y... pero puedo darme cuenta en seguida cuándo está perturbada, y entonces... bueno, no sé... yo,...

Facilitador. ¿Qué efecto tiene eso en tus sentimientos? Supongamos que regresas a tu casa y le encuentras callada y muy centrada por tu ausencia, preguntándose en qué has andado. ¿Qué te hace sentir eso?

Joe: Hum... siento tendencia a retraerme.

Mane: ¿Qué sentirías? ¿Qué te retraes? ¿O te sentirías perturbado, quizás enojado?

Joe: Así me sentía antes; ahora no tanto. Entiendo eso perfectamente. Lo he observado con mucho cuidado.

Marie: Sí, pero mi pregunta no es ésa, Joe.

Joe: De acuerdo.

Mane: Yo no te pregunto si puedes controlarlo o alejarlo de tí. ¿Cuál es tu sentimiento en ese caso?

Joe: Hum... me encuentro ahora, en gran medida, en una especie de retraimiento y espera; y sé que si logro superar la situación por la noche, al día siguiente será distinto.

Fred. ¿Crees que podría ser una actitud defensiva, y que expresas esta defensa retrayéndote porque...?

Joe: Bueno, a ella no le gusta.

Fred: Pero a ti, ¿te gusta menos esta forma que iniciar una discusión o tener una discrepancia?

Joe: Sí, sencillamente porque lo único que podría dar resultado sería que yo expresara el sentimiento. Y espero que esto cambie las cosas, pues antes, cuando salía a relucir un "me ofende lo que acabas de decir" o algo parecido, yo solía contestarle, ¡y allí terminaba todo! Sencillamente, eso no daba resultado, y ella siempre decía que era yo

quien había empezado... pero ahora, puesto que tengo viva conciencia de cuando ella está contrariada... quiero decir, ahora que yo veo con toda claridad, lo único que no sé es cómo manejar la situación".

c) Del libro *Grupos de encuentro* de Carl Rogers (1990: 32 a 33).

Art Cuando uno tiene puesta esa caparazón, hum...

Lois: ¡Tú la tienes puesta!

Art. Sí, y aprieta.

Susan: Dentro de tu caparazón, ¿te encuentras siempre tan encerrado?

Art. No, estoy acostumbrado a vivir con esta maldita caparazón que ni siquiera me molesta. No conozco incluso mi verdadero yo. Bueno, pienso que aquí he apartado un poco mi caparazón. Cuando me salgo de ella —ocurrió dos veces, nada más... una, hace unos minutos apenas— supongo realmente que soy yo. Pero, luego, cuando estoy dentro de ella, parecería que tiro una cuerda que está a mis espaldas, y eso sucede casi todo el tiempo. Y cuando estoy de nuevo metido en ella, dejo afuera la fachada.

Facilitador. Y, allí dentro, ¿no hay nadie contigo?

Art (llorando): Nadie más está allí conmigo, sólo yo. Meto todo dentro de la caparazón, la enrolló y la pongo en mi bolsillo. Tomo la caparazón y mí yo verdadero, y los guardo en el bolsillo, donde están seguros. Creo que mi manera de proceder es realmente esa. Me meto en mi caparazón y me alejo del mundo real. Y aquí... eso es lo que quiero hacer aquí, en nuestro grupo... salir de mi caparazón y desaharla de una vez por todas.

Lois: Eso ya es un progreso. Por lo menos puedes hablar de ello.

Facilitador. Sí, lo más difícil será mantenerse fuera de la caparazón.

Art. (llorando todavía): Pues... si soy capaz de seguir hablando de ello, puedo salir y mantenerme afuera; pero, saben, voy a tener que protegerme. Esto lastima. En este momento, duele lo que conversamos".

D) Del libro *Grupos de encuentro* de Carl Rogers (1990: 37 a 38).

Un ejemplo más detallado de realimentación negativa y positiva a la vez —que es el factor detonante de una nueva y significativa experiencia de auto comprensión y encuentro con el grupo— se extrae del diario de un joven que se sentía muy poco querido, quien había confesado a los miembros del grupo que no le inspiraban ningún afecto y que, a su juicio, tampoco ellos lo querían a él.

"...Entonces una muchacha perdió la paciencia conmigo y dijo que se sentía incapaz de darme más de lo que me daba. Expresó que yo parecía un pozo sin fondo, y se preguntaba cuántas veces era necesario hacerme saber que se me quería. En ese momento yo sentía pánico y me decía: "¡Dios mío! ¿Puede ser verdad que no logro satisfacerme y que, de algún modo, me veo impulsado a molestar a la gente para que me preste atención, hasta que la alejo de mí?".

"En ese momento en que yo me encontraba realmente preocupado, una monja que integraba el grupo tomó la palabra. Dijo que yo no la había hecho enojar con algunas cosas negativas que le había dicho, que le resultaba simpático y que no podía entender cómo no me daba cuenta de eso. Afirmó que yo le inspiraba interés y que deseaba ayudarme. Al oír esto, comencé a comprender de veras, y expresé más o menos como sigue lo que no había descubierto hasta entonces: "¿Quiere decir que ustedes están sentados aquí, sintiendo hacia mí lo que yo deseo que sientan, y que en alguna parte de mí mismo estoy impidiendo que eso me llegue?" Me tranquilicé mucho, y empecé a preguntarme de veras por qué había rechazado tanto el afecto de todos ellos. No podía encontrar la respuesta, y una mujer opinó: "Parecería que tú siempre trataras de mantenerte cerca de tus sentimientos más profundos, como hiciste esta tarde. Para mí, lo sensato sería que renunciaras a ese empeño. Quizá, si no te esfuerzas tanto, puedas descansar un poco y volver después a ubicarte en tus sentimientos de un modo más natural".

"Esta última sugerencia surtió real efecto. Vi hasta qué punto era sensata, y casi de inmediato me distendí, sintiendo en mi interior algo así como que amanecía un día esplendoroso y cálido. Además de haber desaparecido mi opresión, por primera vez me enternecían los sentimientos amistosos que, según podía apreciar, ellos experimentaban hacia mí. Es difícil decir por qué motivo no había advertido antes esa simpatía, pero, contrariamente a lo que sucediera en las sesiones anteriores, tuve la certeza de que me estimaban. Jamás entendía del todo por qué opuse una barrera al afecto que sentían por mí, pero en ese momento comencé a confiar de manera casi repentina en su genuina simpatía.

"La efectividad de este cambio puede medirse a través de lo que dije a continuación: "Bueno, eso significa preocuparse de veras por mí. Ahora estoy realmente listo para escuchar a otro". Y sentía así, de verdad".

e) Del libro *Grupos de encuentro* de Carl Rogers (1990: 34 a 35).

"Joe (dirigiéndose a Gina): Me pregunto cuándo dejarás de actuar tan bien en los Synanon. En cada uno de aquellos en que participé contigo, cuando alguien te hace una pregunta tienes listo un libro

maravilloso. Tienes todo preparado para explicar qué es lo que anduvo mal y cuál fue tu error, y de qué manera comprendiste esto último y todo ese palabrerío. ¿Cuándo terminarás con eso? ¿Cuáles son tus sentimientos hacia Art?

Gina: Nada tengo contra Art.

Willi: Estás chiflada, Art no tiene un cuerno de sensatez. Estuvo allí gritándote a ti y a Moe, y sigues tan fresca.

Gina: No; me parece que, en muchos sentidos, es muy inseguro, pero eso nada tiene que ver conmigo...

Joe: Actúas como si fueras un dechado de comprensión.

Gina: Se me dijo que actuara como si comprendiera.

Joe: Bueno, ahora estás en un Synanon. Se supone que no debes actuar como si fueras una persona endiablada sana. ¿Es tan bueno tu estado?

Gina: No.

Joe: Y entonces, ¿por qué diablos no dejas de actuar como si lo fuera?"

^Bibliografía

- Rogers, C. (1974) *Psicoterapia centrada en el cliente*, Bs. As., Paidós.
 Rogers, C. (1986) *El camino del Ser*, Barcelona, Keirós.
 Rogers, C. (1990) *Grupos de Encuentro*, Bs. As., Amorrortu.
 Sánchez Bodas y Kapel, J. (1986) "Psicoterapia de Grupo desde el E.C.P". Bs. As., Revista *Congruencia*, N°1.
Sánchez Bodas (1991) *Desde C. Rogers al humanismo holístico*, Bs. As., Holos,
 Sánchez Bodas y Colaboradores (1993) *Curar salud o curar enfermedad*, Bs. As., Holos.
 Sánchez Bodas y Colaboradores (1994): *Psicoterapias en Argentina*, Bs. As., Holos.
 Schuitz, W. (1986) *Todos somos uno*, Bs. As. Amorrortu.
 Yalom, Irvin (1986) *Teoría y Práctica de la Psicología de Grupo*, México, F.C.E.
 Zinker, J. (1976) *El proceso creativo en Psicoterapia Gestáltica*, Bs. As., Paidós.

Unidad 5

El Counseling

Couns. Patricia Rebagliati¹

El *Counseling* es una carrera nueva en Argentina que está difundiendo en el país cada día más. La idea de transmitir el concepto mediante esta Unidad tiene validez en tanto y en cuanto se lo tome a modo de introducción. El estudio de! Counseling sólo se puede llegar a hacer tomando al individuo como una totalidad. Si creemos que este medio cognitivo es suficiente para comprender la magnitud de esta profesión nos quedaríamos cortos puesto que el trabajo más difícil se hace con el cuerpo de manera orgánica. Para llegar a ser un facilitador en la relación de ayuda se necesita, pues, una gran capacidad de introspección y voluntad para revisar uno mismo sus propios constructos. Para pulir nuestras personas, necesitamos una gran dosis de aceptación, calidez y valentía para considerarnos mínimamente capaces para ayudar al otro que nos pide ayuda. Sabemos que si no estamos afinados en forma personal poco hemos de ayudar. Es una profesión que otorga muchas satisfacciones, pero también

1. Nació en Lima, Perú, Diploma en Traducción e Interpretación (UNIFE; Perú, Alliance Francaise-Bs. As.). Docente en el National College of Education, Ewinston, Illinois, EE. UU. Counselor egresada en HOLOS, Orientadora en Sexualidad, Pareja y Familia por KOINONIA. Perteneció a HOLOS, KOINONIA y CAEP en donde es profesora. Es coautora del libro *Crear salud o curar enfermedad*. Bs. As., Holos, 1993. Domicilio profesional: Av. Santa Fé 3942, 8° B. Te: 785-8595.

exige una alta dosis de sensibilidad, de vida existencial, de adaptabilidad, de aceptación de nosotros mismos y del otro, de flexibilidad y, sobre todo, de autenticidad. Todo ello repercute en vivir la vida con más intensidad, y esto no quiere decir, que no vamos a dejar de sufrir, de equivocarnos, de arriesgarnos, sino que vamos a vivir con más coraje, humildad, libertad, paciencia, responsabilidad y, sobre todo, que vamos a sentir la alegría de amar y ser amado.

1. La definición del Counseling

El Counseling es un vocablo inglés sin traducción precisa al idioma castellano. La palabra indica un gerundio que significa continuidad, un despliegue, un PROCESO. Su traducción puede llegar a englobar los conceptos de orientación, asesoramiento, relación de ayuda, consultor psicológico o relación orientadora.

Si bien en los países desarrollados, tales como Estados Unidos, Alemania, Japón, Bélgica, la carrera del Counseling ha estado inserta en la sociedad desde hace más de 50 años, recién ahora podemos contar en nuestro país con profesionales recibidos, y con reconocimiento oficial, desde hace 2 años.

Esta carrera se estudia actualmente en el Centro Argentino de Psicología Humanística "HOLOS", que fue creado bajo la conducción del actual Director de la carrera e introductor en la Argentina del Counseling, el Lic. Andrés Sánchez Bodas, en 1987.

La esencia de esta profesión radica en la consulta de ayuda psicológica (psíquica) como PREVENCIÓN, y el campo de acción del profesional, el Counselor, se desarrolla en el área de la promoción de la salud mental. Se trabaja con personas o grupos que presentan dificultades dentro de un espectro posible de normalidad, y la meta es evitar conductas de mayor gravedad promoviendo correcciones oportunas en los consultantes.

Los fundamentos filosóficos reconocen a filósofos existenciales como Kierkegaard, Bergson, Heidegger, Buber, Jaspers, Sartre, Merleau Ponty y Cassirer. Dentro de los autores de la psicología humanística tenemos a Carl Rogers, Abraham Maslow, Erich Fromm, Erich Berne, Ronald Laing, Gregory Bateson, Fritz Perls, Jacob Moreno y autores más recientes como Egan, Carkhuff, Yalom, Watzlawick, etc.

El Counseling humanístico se refiere a una actitud sanante, por medio del fenómeno de la *relación*. Entre el consultante y el Counselor se establece una *relación de ayuda* que hace posible que la persona que consulta vaya cobrando conciencia de su manera de percibir el mundo. Es una

relación interpersonal, basada principalmente en el Enfoque Centrado en la Persona, creado por Carl Rogers, de cuyos conceptos teóricos se nutre, y al que tiene como punto de partida. El Counselor está entrenado, desde su formación humanística, a hacer uso de actitudes necesarias que permiten que la persona logre aprehender de sí misma cierta manera de ver el mundo que le resulta inadecuado y quizá angustiante. El énfasis está puesto, pues, en la relación interpersonal, en función de la autenticidad y la congruencia del Counselor, de sus actitudes de comprensión empática, de la consideración positiva incondicional y de su comunicación con el consultante.

La finalidad del Counseling es según Rogers "promover en el otro el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida más adecuadamente". Lo que resulta de esta relación es que el consultante, al descubrir que alguien puede escucharlo, comprenderlo y aceptarlo tal cual es, se vuelve capaz de escucharse a sí mismo, adquiere la capacidad de percibir mejor aquellos sentimientos y contenidos internos que siempre ha negado y rechazado, y abandona sus conductas defensivas a la vez que comienza mostrarse más abiertamente tal como es.

En las siguientes partes vamos a analizar con más profundidad al profesional del *Counseling*, las posibles situaciones de *Counseling*, qué significa ser psíquicamente sano y cuáles son las características de la personalidad del *Counselor*. Luego analizaremos en qué consiste la relación de ayuda, las fases y las etapas de la misma, qué actitudes y condiciones necesitan el *Counselor* para llevar a cabo la relación de ayuda y cuáles son los recursos con los que trabaja. En seguida veremos la modalidad *del Counseling* individual y grupal, su inserción y aplicación en el campo laboral y por último cuál sería la delimitación entre Counseling y la Educación.

IA. *El profesional del Counseling.*

Al profesional del Counseling se lo denomina con el vocablo inglés "Counselor", pero a veces se traduce como Consultor Psicológico, orientador, asesor, consejero. Estamos tratando de insertarnos con el nombre de Counselors para evitar confusiones y porque resume en una palabra muchos conceptos.

El Counselor es una persona que ha desarrollado una actitud libre y desprejuiciada, a través de años de estudio, para poder escuchar la situación apremiante del consultante y establecer con él una relación de ayuda. Es alguien que está entrenado para ponerse en el lugar del otro para ayudarlo desde su propia perspectiva para que pueda comprender su propia realidad y encontrar nuevos caminos y alternativas que no

estaban contempladas anteriormente. Así Counselor se lo define, entonces, por lo que sabe y conoce y por lo que él es.

Paradojamente, por lo tanto, no da consejos porque confía en que las respuestas a la situación la tiene el mismo consultante. Se lo puede ayudar, sí, en forma preventiva e interventiva, para que evite nuevos errores que le podrían causar mayores daños, para que resuelva algo que obviamente es una prioridad aunque él mismo no lo vea así, para mejorar sus actitudes con sus congéneres y que le ayuden a relacionarse mejor y, en fin, para que reestablezca la armonía que antes reinaba en su vida.

El Counselor trata que la persona vaya observando sus propias experiencias, reflexione sobre ellas y se dé cuenta, o mejor dicho, tome conciencia, de su forma de pensar, sentir y hacer. Así, lenta y gradualmente, acompaña al consultante para que se vaya sintiendo cada día más seguro en su mundo de las emociones, del sentimiento y del pensamiento, y para que vaya haciendo de su vida su propio camino pisando firme y seguramente.

Para el estudio de esta carrera es necesario que logre su formación en un clima de aprendizaje centrado en la persona de los alumnos. Va extrayendo sus ideas de las diferentes disciplinas, tales como antropología, filosofía, sociología, psicología, literatura, y las artes y, desde muchas otras teorías que le ayudan a sustentarse según sea el tipo de dificultad que presenta el consultante. No todas las personas pueden ser ayudadas de la misma manera. Lo importante es que el Counselor se pueda centrar en la persona y en la manera como percibe su mundo, confiando en que ella misma podrá salir del pozo, porque ella sabe más de sí misma de lo que ella piensa y siente. El Counselor es su facilitador.

La actividad del Counselor está delimitada. No le corresponde problemas que impliquen alteraciones psíquicas severas que necesitan psicoterapia y/o tratamientos psiquiátricos. Además, debe estar preparado para darse cuenta cuando sus consultantes necesitan otro tipo de ayuda psicológica y no está en condiciones de ofrecerla. Sobre este tema hablaremos con mayor extensión al analizar las características de un Counselor efectivo.

Un Counselor nunca termina de aprender puesto que está forzosamente comprometido en una educación permanente durante toda su vida para evitar el anquilosamiento de su conocimiento. Está visto que en la medida en que se va involucrando cada vez más en el estudio de la persona, va inclusive desarrollando un mayor interés por su contexto social y logra en gran medida los objetivos de una persona auto-realizada.

1.2. Posibles situaciones de Counseling

Sabemos que a todos nosotros nos incomodan hechos aislados que nos ocurren repentinamente y que simplemente no los podemos entender. Tenemos miles de ejemplos a nuestro alrededor en nuestra vida diaria que nos dejan perplejos, desorientados, anonadados, frustrados. Situaciones tales como un hijo que es echado de la escuela, un padre que descubre a su hijo drogadicto, una madre que se queda viuda, un marido que huye de casa, la muerte súbita de un ser querido, una hija que rompe un noviazgo de mucho tiempo y no se sabe cómo ayudarla, un padre anciano que no puede vivir solo y al que tenemos que atender, un padre que se queda sin empleo de un día para otro y tiene que alimentar a su familia, un familiar o conocido al cual se le detecta un cáncer, una pelea de hermanos que va más allá de una rencilla común. En fin, tendríamos que enumerar la gama de hechos infinitos por los que todos y cada uno de nosotros atravesamos en la vida y con los que tenemos que aprender a convivir.

Estamos desconcertados pero quisiéramos darle un sentido y un significado a esos hechos que nos han modificado en forma casi sorpresiva el equilibrio del cual gozábamos. Lo que hasta ese momento funcionaba normalmente, de buenas a primeras, se desestructura. Se ha quebrado nuestra armonía. Nos empezamos a romper la cabeza tratando de encontrar los cabos sueltos para lograr entender cómo es que llegamos a esa situación. A veces tratamos de buscar las causas para comprender lo inexplicable o lo insostenible del mal que nos acecha y nos invade. "¿Por qué a mí, ¿qué he hecho para merecer esto? Otras veces, el no poder tener las cosas bajo nuestro control nos desespera y nos angustiamos, nos frustramos, nos agotamos, y a veces, simplemente no queremos hacer nada.

Por lo general, lo que hacemos en estos casos es pedir ayuda a los familiares, amigos íntimos, sacerdotes, etc., a todos aquellos en quienes creemos que nos pueden ayudar a entender "qué sucedió y por qué pasó todo eso". Es cierto que hay personas afectuosas y comprensivas que nos dan cariño y afecto y que nos ayudan a sentirnos mejor por el sólo hecho de poder hablarles de nuestro problema, pero no es verdad que esas personas sean siempre instruidas en lo difícil que resulta comprender la naturaleza humana. A lo mejor le pueden dar "sabios consejos" o tomados desde su propia existencia vivida u observada y lo cierto es que, como estamos tan desesperados, tomamos de aquí y de allá esas ideas que nos parecen saludables o al menos salvadoras.

Sin embargo, a la larga o a la corta, tenemos que reconocer que todas esas buenas personas no siempre nos ayudan y no podemos, por más consejos que nos den, salir del pozo. Los "sabios consejos" son de otros, pero nadie sino uno mismo puede encontrar su propia senda. Por lo gene-

ral, nos encontramos frente a una encrucijada y no sabemos qué camino seguir.

Los Counselors con formación humanista ponemos el énfasis en que cada ser humano, como ser único e irreplicable, irremplazable y autónomo que es, puede dar cuenta él sólo de sus propias experiencias. La realidad subjetiva es diferente en cada persona. Sin embargo, creemos que los seres humanos tienen en común una tendencia natural a sobrevivir, crecer, desarrollarse integralmente y luchar por su autoactualización.

Rogers concibe a la persona como una totalidad y la comprende con sus sentimientos, necesidades, pensamientos, deseos, motivaciones y actitudes. De acuerdo con el modelo rogeriano, la motivación de toda personalidad sana es la autoactualización o la autorrealización. Él mismo tiene la capacidad latente o manifiesta de comprenderse y resolver sus problemas. Sólo el individuo puede conocer, en sentido genuino y completo, su propio mundo cambiante de experiencias. No podemos, entonces, sino acompañar al consultante para que dentro de un clima favorable de actitudes psicológicas en la relación pueda él mismo encontrar su propia paz interna y/o un equilibrio inestable que le permita afrontar creativamente sus dificultades. Nuestra relación carece de amenaza, de desafío o juicio. Queremos que el consultante se sienta más seguro para que lentamente vaya reafirmando y revalorizando su persona.

Estamos centrados en el aquí y ahora del consultante, no tanto en lo que fue ni en lo que será. Nos interesa que el consultante perciba su modo de pensar, sentir y hacer. Para Rogers, el organismo reacciona ante el campo perceptual según lo percibe. La persona está guiada por su propia percepción de sí mismo y del mundo que le rodea. Su mundo de sus emociones pueden estar interactuando en su forma de vivir de una manera no beneficiosa para él, y nuestro deseo es que vea si acaso sus creencias, sus valores y sus conductas actuales, su propia experiencia consciente, no le están frenando el proceso normal y natural de su desarrollo personal. Apuntamos a que sea un ser coherente consigo mismo para que funcione plenamente.

Funcionar plenamente se refiere a un individuo capaz de vivir con todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones; hace uso de todo su equipo orgánico para sentir, tan exactamente como le sea posible, la situación existencial, dentro y fuera; reconoce que su organismo total puede ser y, a menudo lo es, más sabio que su conciencia; es capaz de ser y permitir que su organismo total funcione a su máxima complejidad para seleccionar, de la multitud de posibilidades, el comportamiento que en determinado momento es el más satisfactorio.

Nuestro objetivo en particular es lograr una relación de ayuda dentro

de un tiempo suficiente para conseguir que comience el proceso personal del que consulta. No deseamos que esta relación sea demasiado prolongada. Nos proponemos un período de tiempo corto, más o menos 6 meses para resolver el problema puntual que lo convocó. Recordemos que estamos hablando de personas que hasta cierto momento de su vida funcionaba normalmente pero que las adversidades la han puesto en una situación de desorientación. Estamos allí para re-orientarlas, para ayudarlas a que vean su Norte.

Cuando este proceso es exitoso, la persona empieza a ver logros personales desconocidos anteriormente y, de la misma manera que una planta, que al estar bien abonada y regada bajo condiciones óptimas de subsistencia se vuelve hermosa, la persona habrá conseguido recuperar sus condiciones necesarias para crecer y dar frutos, podando lo que no sirve y dando lugar a miles de brotes más.

1.3. El sujeto de Counseling

El sujeto de Counseling es aquella persona o grupo que ante una situación concreta, pasada, presente o futura, necesita ayuda para resolver su problemática. Es un conflicto que se produce en un momento determinado ya que, hasta el momento en que se desata la crisis, la persona o el grupo funcionaba normalmente y estaban buscando una adecuada percepción de sí mismas, una nueva revalorización de constructos experienciales y cognitivos, y deseaban poner en marcha un proceso normal que se ha detenido. Necesitan cambiar ya sea para evitar algo, resolverlo o mejorarlo. La característica esencial es que no pueden hacerlo por sí solos. Buscan un nuevo equilibrio para romper el estancamiento de su sistema, encontrar recursos y alternativas para enfrentar y resolver sus problemas.

Las situaciones problemáticas pueden ser de distinta magnitud:

- a. carga psíquica como bloqueos, frustraciones, etc.
- b. sobre-carga psíquica como stress, irritabilidad, etc.
- c. sobre-carga extrema por agotamiento.

Esta persona o grupo, sujeto de *Counseling*, tiene que poseer ciertas capacidades inherentes. Estas son las siguientes:

- Un adecuado grado de comprensión y flexibilidad.
- Conciencia de responsabilidad ante el problema, es decir, puede hacerse cargo'.
- Auto y heteroclítica.
- Adecuado nivel de comunicación tanto lingüística como corporal.
- Voluntad de revisar sus conductas y actitudes.

— Motivación para el cambio,

— No considerarse a sí mismo o al mundo en el que vive como determinado, ya que, si así fuera, no tendría el grado de libertad suficiente para cambiar.

— Capacidad de reflexión, racional y emocional para favorecer la tarea de sustitución de la antigua realidad problemática por una nueva dentro de las coordenadas de posibilidad, necesidad y afecto.

Aquellas que tendríamos que excluir del *Counseling* serían las siguientes:

— Personas con severas perturbaciones tales como neurosis graves, psicopatías, psicosis.

— Personas con capacidades mentales disminuidas.

— Personas que no encarar sus problemáticas sino que asisten porque son enviadas.

— Personas de mala fé.

1.4. *Qué significa ser psíquicamente sano*

Tradicionalmente, los especialistas y teóricos de la Salud Psíquica han puesto el énfasis en tratar de establecer los criterios de la salud desde la patología y han evitado asombrosamente establecer los parámetros de lo que significa ser sano psíquicamente.

Parece que es más fácil para los profesionales y laicos ponerse de acuerdo acerca de lo que no es deseable de ciertas conductas y emociones que ponerse de acuerdo, en lo que sería más indicado, acerca de una conducta y emoción determinada. Las razones para que ello no haya sido significativamente materia de estudio se puede establecer a partir de la pregunta: ¿Qué es ser psíquicamente sano para una cultura y qué para otra? Si tomamos a la sociedad japonesa, seguramente veremos que sus parámetros están condicionados por una cultura milenaria, quizá incomprendible para nosotros, pero de extrema validez para ellos. El que una familia japonesa tenga sólo hijas mujeres y ningún varón implica para el padre una falla en su necesidad de supervivencia, puesto que ve en el hijo varón a un futuro heredero de sus bienes. Las mujeres están relegadas a un segundo lugar. Hasta qué punto puede este hecho modificar el medio familiar y crear situaciones conflictivas, es una pregunta que no podemos responder. Tendríamos que ser japoneses para comprender la totalidad del problema que nos llevaría a más preguntas. ¿Qué significa ser sano para ellos insertos en esa cultura oriental? y, ¿qué para nosotros dentro de una perspectiva occidental?

Otro ejemplo tenemos en el caso de la homosexualidad, que hasta 1973 era considerada como una alteración psíquica o desviación, y después de esa fecha como una preferencia u orientación. Ahora se habla incluso de una alteración genética congénita. Otro ejemplo: el que alguien sea asertivo en esta época denota salud psíquica; sin embargo, en los años 1950 esa misma conducta era tomada como la de un egoísta u antisocial. Lo mismo habría que preguntarse con respecto al rol de género. ¿Qué es hoy en día una mujer femenina para unos y qué significa ello para otros, y de igual manera, ¿cuál es el concepto de hombre al que debe aspirarse sabiendo que en la actualidad está transformando su propia identidad varonil. ¿Quién determina, entonces, la salud mental de una mujer que ocupa el lugar de un empresario y un hombre arquitecto que elige trabajar en casa ayudando a su esposa que trabaja afuera? Evidentemente, es una cuestión de contextos que responden según la audiencia contemporánea y según la cultura en que está inserta.

Estar psíquicamente sano ¿significa acaso ser un individuo conforme con sus expectativas sociales, o significa poder rebelarse en contra de ellas? ¿Son los que resisten a las sociedades enfermas los que son extraordinariamente sanos? ¿Hay acaso un individuo o un grupo que puede realmente determinar la salud de un individuo o de una sociedad en particular?

Todos estos interrogantes son sólo algunos de los impedimentos comprensibles para que muchos teóricos puedan establecer criterios universales de la salud psíquica. Tampoco queremos dejar de lado el concepto de salud que fuera definido por la O.M.S., en donde la salud se entiende como un estado de bienestar psíquico y físico del ser humano en su totalidad.

Con respecto a este último concepto y para que quede claro que no podemos separar el cuerpo del alma, nos gustaría incluir el texto de Max Scheler, filósofo contemporáneo alemán, quien, para nuestro modo de ver, expuso con firmeza estas ideas en su libro *El Puesto del Hombre en el Cosmos*, que fuera publicado después de su muerte en 1928.

"Los filósofos, médicos y naturalistas que se ocupan del problema del cuerpo y el alma convergen cada vez más en la unidad de una concepción fundamental. Es una y misma vida la que posee forma psíquica en su ser íntimo y, en su ser para los demás, forma corporal. En contra de esta unidad no debe aducirse como argumento que el "yo" es "simple" y único, en tanto que el cuerpo es una complicada "república celular". La fisiología actual ha destruido por completo esta representación de la república celular, como ha roto también con la concepción básica de que las funciones del sistema nervioso se integrarían solamente por adición y no coinn

un todo, teniendo por lo tanto un punto de partida determinado en cada caso con todo rigor, tanto local como morfológicamente. Claro que si —al igual que Descartes— consideramos como una especie de máquina, en el sentido rígido de la antigua teoría mecánica de la naturaleza de las épocas de Galileo y Newton, superada hoy por la física y la química teóricas y desechada como chatarra, y si, como Descartes y sus seguidores, pasamos por alto la autonomía de toda vida impulsiva y su anterioridad comprobada, a todas las representaciones "conscientes"; si reducimos toda vida anímica a la conciencia *despierta*, pasando por alto las enormes distancias que grupos enteros de funciones psíquicas tomaron respecto del yo consciente y los fenómenos de desdoblamiento de éste; si además negamos la represión de los afectos y pasamos por alto las posibles amnesias de fases enteras de la vida; si hacemos todo eso, llegaremos efectivamente a esta falsa antítesis: aquí, unidad y simplicidad primigenias; allá, pluralidad de partes corpóreas unidas sólo secundariamente y procesos fundados en ellas; aquí, una sustancia psíquica; allá, una cantidad infinita de sustancias corpóreas aisladas. Esta imagen supermecanicista del alma es tan errónea como la imagen supermecanicista que la antigua fisiología tenía de los procesos fisiológicos.¹

"En abierta oposición a todas estas teorías podemos afirmar que: el proceso de la vida psicológica y el de la vida fisiológica son *rigurosamente idénticos* desde el punto de vista ontológico.(...) Sólo funcionalmente son distintos; pero también fenomenalmente son con todo rigor idénticos en las leyes estructurales y en el ritmo de su curso: ambos procesos son amecánicos, tanto los fisiológicos como los psíquicos; ambos son teieocünos y conspiran a una totalidad."

"Ambos procesos son solamente dos aspectos del proceso de la vida, que es supermecánico y *único* por su estructuración y por la trama de sus funciones".

"Por consiguiente lo que llamamos "fisiológico" y "psíquico" sólo constituye dos aspectos desde los cuales puede considerarse el mismo proceso vital. Hay una "biología desde adentro" y una "biología desde afuera".

(...) "El hecho de que la ciencia occidental del hombre tanto en la ciencia natural como en la medicina haya revelado una marcada preferencia por el lado corpóreo del hombre y por la influencia de los agentes externos sobre los procesos vitales, es una manifestación parcial del exagerado interés unilateral que es propio de la técnica occidental en general".

"Si a *nosotros* los procesos vitales nos parecen más accesibles desde fuera que por la vía de la conciencia, ello no se debe necesariamente a la refacción que de hecho existe entre la psiquis y la *physis*, sino que puede

estar basado también en un interés orientado un i lateralmente durante más de un siglo. La medicina india, por ejemplo, revela una orientación opuesta, la *psíquica*, que no por eso es menos unilateral".

"La vida psicofísica es, por ende, *una*; y esta unidad constituye un hecho válido para *todos* los seres vivos; por lo tanto, también para el hombre".

1.4.1. Tabla de criterios de la salud psíquica.

Tomando en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior por Max Scheler en cuanto a que el ser humano no puede separarse o dicotomizarse en sólo psiquis o sólo cuerpo, algunos estudiosos han llegado a establecer, en un afán de comprender al ser humano en su totalidad, algunos criterios psicológicos que atañen a la personalidad desarrollada en función de sus aptitudes y potencialidades. Estos criterios, ciertamente, no pueden tener carácter de suficientes, y quedan abiertos para la inclusión de otros en el futuro a medida que se vaya profundizando el estudio de la naturaleza humana.

1. Amor a sí mismo sin exageración.
2. Auto-conocimiento
3. Confianza en sí mismo y auto-control
4. Una clara y ligeramente optimista percepción de la realidad.
5. Valor y flexibilidad.
6. Equilibrio y moderación
7. Amor por los otros
8. Amor a la vida
9. Propósito de vida
10. Centrado en la solución de problemas.

En los próximos párrafos vamos a analizar todos y cada uno de estos criterios, que nos ayudarán a comprender mejor cómo sería esa persona que podemos decir que ha logrado un desarrollo sano desde su forma psíquica, que está socialmente adaptada y que vive preocupada por su bienestar y el de los demás; para decir a la manera de Carl Rogers, "que es una persona que funciona plenamente y es alguien de calidad".

1. Amor a sí mismo sin exageración

Los individuos que son psíquicamente sanos tienen un fuerte sentido de aceptación y aprecio de sí mismos, es decir, tienen auto-estima y no son obstinados al respecto.

Parece ser que el tener una auto-estima básica constituye un componente importante para la salud psíquica. Una baja auto-estima redundaría en

numerosas patologías tales como la depresión, la ansiedad crónica, problemas inter-personales y abuso de sustancias adictivas. La variable que se correlaciona en gran medida y en forma consistente con el bienestar subjetivo es la auto-estima.

La auto-estima básica parece ser un pre-requisito para lograr otros ingredientes importantes de la salud psicológica. Tanto Maslow como Erikson y Sullivan señalan que los individuos tienen que amarse y respetarse a sí mismos antes de que puedan realmente amar a los otros.

Existe la veneración del sí mismo que no es más que una tarea sin sentido y muy solitaria. Los amantes, en extremo hacen pocos amigos y son malos amantes.

En síntesis, los individuos psicológicamente sanos se aceptan a sí mismos. Ellos se aprecian y se respetan a sí mismos pero no exageradamente.

2. Auto-conocimiento

Los individuos que son psíquicamente sanos se conocen a sí mismos bastante bien. Están conscientes de sus sentimientos y de sus motivos verdaderos. Son por lo general introspectivos sin ser obsesivos.

De todas las metas del Counseling, la más importante, la más crucial y universal, es sin duda que el individuo llegue a conocerse a sí mismo.

Tanto Sócrates como Freud, Rogers, Erikson, Horney, Fromm y Jung creen que el descubrir y comprender las necesidades, los miedos y los conflictos inconscientes de uno mismo es un pre-requisito para la salud psíquica.

También hay otros teóricos que enfatizan la exploración y el conocimiento de sí mismo. Desde la perspectiva humanística, Carl Rogers describe a una persona sana o "congruente" como aquella que está claramente consciente y aceptante de sus sentimientos "organísmicos".

3. Confianza en sí mismo y control de sí mismo

Los individuos que son psíquicamente sanos tienen confianza en sí mismos. Pueden trabajar en forma independientes cuando lo necesitan y ser asertivos cuando se requiere que lo sean. Ellos sienten que mantienen sus vidas bajo control y se saben capaces de realizar logros.

Es un individuo que tiene un sentido básico de autonomía personal y competencia en el sentido que conoce más o menos sus potencialidades y sus limitaciones. Ha aprendido a superar los sentimientos de desvalimiento o desamparo y conoce su realidad interna y externa. No depende exclusivamente de la valoración externa,

La asertividad, por lo general, se considera como una conducta

"sana". El que alguien sea asertivo permite a los individuos obtener lo que quieren y evitar lo que no quieren. La asertividad es una herramienta importante, pero si uno tiene una conducta constantemente asertiva de sus derechos, que siempre rechaza ceder a otros, y nunca se compromete, entonces logra lo opuesto y termina siendo un antipático y egoísta. La gente que exhibe esta conducta arriesgan alienar a los otros y perder amigos.

Para resumir, la confianza del individuo en sí mismo es parte de ser psíquicamente sano, sin llegar a sentirse grandioso. Es alguien que puede funcionar de manera autónoma y cree que posee ampliamente el control de su propia vida. Puede ser asertivo cuando lo necesita pero no antipáticamente asertivo.

4. Son poseedores de una clara percepción y ligeramente optimista de de la Realidad

Los individuos que tienen una clara percepción de la realidad son considerados psíquicamente sanos. En ciertas ocasiones pueden llegar a tener algunas distorsiones, aunque por lo general son de carácter optimista.

Las distorsiones menores de la realidad, tales como los mecanismos de defensa, se han considerado tradicionalmente neuróticas, y si bien antes se alentaba al paciente a expresar los sentimientos de desilusión y enojo, hoy en día se toma en cuenta el hecho de que a veces es necesario el uso moderado y temporario de estos mecanismos e ilusiones. El individuo podrá ir así, en forma gradual, reconociendo su realidad para que se vaya adaptando a un nuevo marco que le permita re-acomodarse positivamente mediante una nueva re-interpretación de su realidad.

El mecanismo de negación, incluso, puede ser muy saludable en forma atenuada para evitar reacciones impulsivas y hasta peligrosas. Los individuos psicológicamente sanos pueden llegar a usar este tipo de negación leve para gradualmente adaptarse a la nueva situación. Mientras que no sea extrema ni de una duración prolongada, está todo bien.

En definitiva, los individuos psíquicamente sanos por lo general perciben la realidad de manera clara, pero con una cierta tendencia hacia el optimismo. Ellos pueden proyectarse a sí mismos con sus potencialidades y sus futuros dentro de un marco positivo. A veces, usarán los mecanismos de defensa para enfrentarse con situaciones de crisis aguda, pero estas respuestas defensivas serán, no obstante, leves y de corta duración.

5. Valor y flexibilidad

Los individuos psíquicamente sanos encuentran el valor para confrontar sus propios miedos, aceptan responsabilidad, o no, por su conducta, y están preparados para asumir riesgos cuando es razonable que así

sea. Ellos se adaptan a nuevas situaciones y salen de ellas con facilidad luego de las crisis y los desavenencias.

Es necesario reconocer al miedo como un aliado y sólo conviene tenerle miedo al miedo en sí mismo. Un individuo podrá reducir sus miedos sólo cuando haya sido capaz de confrontarlo, develándolo y confrontando la fuente psíquica de sus miedos. Parece ser que si se vuelven a experimentar las fuentes psíquicas de las ansiedades y se examinan a la luz de la concientización, aquellas pierden el poder que paraliza o aprisiona a la persona. Supuestamente, si el estímulo temido se confronta repetidamente y no ocurre ninguna consecuencia hostil, el miedo se reduce o se extingue. De manera tal que la clave para superar el miedo empieza cuando la persona encuentra el valor y determinación para confrontar sus miedos.

De acuerdo con los existencialistas y los psicólogos humanistas, el mayor de todos los miedos es el miedo a la responsabilidad. Somos responsables por mucho de lo que nos sucede, responsables por nuestros éxitos y nuestros desaciertos, por nuestras acciones y por nuestras decisiones de no actuar. El miedo se enraiza en la posibilidad de que podamos fallar en no vivir de acuerdo con nuestro potencial y perdamos nuestra oportunidad. El ser sano quizá signifique aceptar esta responsabilidad.

De acuerdo con A. Maslow (1950), las necesidades de autorrealización son difíciles de describir porque revisten características distintivas en los diferentes individuos. Consisten en el desarrollo de todas las posibilidades del individuo, si éste es como debe ser, mediante autoactualización de sus preferencias e intereses. La originalidad de los individuos reside fundamentalmente en la forma de conseguir su realización. Entre las necesidades de autorrealización se pueden mencionar:

- necesidad de realizar las capacidades personales,
- desarrollo de sus posibilidades individuales,
- dedicación a aquello para lo que está mejor capacitado,
- desarrollo y expansión de metanecesidades (descubrimiento de la verdad, curiosidad cognoscitiva, creación de belleza, construir el orden y promover la justicia.

A pesar de su componente innato, nada indica que la sociedad vaya a proporcionar, en breve, el marco adecuado para que todos los seres humanos puedan desarrollarse de acuerdo con su naturaleza.

El vivir es un asunto riesgoso. Los individuos psíquicamente sanos comprenden y aceptan esta realidad. Ellos también están preparados para asumir riesgos adicionales en ciertas ocasiones. En una vida en donde abundan el peligro y el riesgo son inevitables los fracasos, las crisis y los reveses. Las personas sanas aceptan esta realidad. Se han vuelto expertas

para adaptarse a nuevas situaciones desafiantes y han aprendido a salir con facilidad de sus reveses.

El poder de aguante se asocia con la sobrevivencia, el ajuste y la adaptación. De acuerdo con Kobasa (1982), en su libro *Hardiness & Health*, el individuo que resiste es típicamente optimista, confiado en sí mismo, lleno de propósitos y tiende a volver a enmarcar las crisis como desafíos que tiene que superar.

6. Equilibrio y Moderación

Los individuos psíquicamente sanos viven unas vidas "equilibradas": trabajan y juegan, ríen y lloran, son egoístas y altruistas, lógicos e intuitivos. Muy rara vez son extremistas, fanáticos o heliogábaios. No ponen todos sus huevos en una sola canasta y muy contadas veces hacen las cosas con exceso. La persona sana se ama a sí mismo, pero no tanto; tiene conocimiento de sí mismo, pero no obsesivamente; es un ser autónomo pero no es un solitario; es asertivo pero no molesto.

La cualidad más sobresaliente de los individuos sanos consiste en la capacidad para superar o trascender las opuestas entre comportamientos. La superación de las dicotomías implica que cualidades opuestas se integran en un mismo comportamiento y están íntimamente relacionada con la integración de la personalidad, con una actitud holística. La mayoría de la gente se decide por uno o dos extremos, -o se es bueno o se es malo- y en la medida en que existen elementos vividos como contradictorios, está presente algún tipo de patología. Los individuos que resuelven sus conflictos buscando el "camino del medio" están más satisfechos con sus elecciones que aquellos que eligen los extremos. Tanto Aristóteles como Maslow dieron a entender que los más sabios y los más sanos tienden, como una norma, a buscar resoluciones o estilos de vida que armonicen las actitudes opuestas, lo que constituye signos inequívocos de salud psíquica. Esto está relacionado con la posición holística o de totalidad que es piedra fundamental del Counseling.

El equilibrio es otro lema recurrente. Los individuos buscan un equilibrio entre la satisfacción de sus deseos instintivos y las exigencias sociales. Se trata de disminuir estas tensiones y no de eliminarlas. Jung habla repetidas veces acerca de la necesidad de buscar la integración y el equilibrio en el individuo, ya sea entre el mundo físico y el espiritual, entre los niveles conscientes e inconscientes y entre los rasgos masculinos y femeninos. Es un equilibrio inestable que dura en tanto no surja otro cambio abrupto en los hechos cotidianos que le impone el medio externo. Este individuo aceptará y tomará las diferencias como punto de partida para que de buen grado vuelva a un nuevo equilibrio recursivo superior.

Ei extremismo y la falta *de* moderación se consideran por lo general como un síntoma de patología. Todo exceso en la comida, la bebida, el juego o en el trabajo a menudo es considerado como adicción malsana. Incluso el exceso de ejercicio físico puede ser perjudicial aunque aparentemente favorezca a la salud.

Finalmente, los individuos sanos son equilibrados, realistas y ejercitan la moderación en la mayoría de sus tareas. No son unilaterales ni extremistas. Siguen la filosofía de Platón, que dice que, de todas las virtudes, la más valiosa es la prudencia.

7. Amor por los otros

Los individuos psíquicamente sanos aman a más de una persona además de amarse a sí mismos. Tienen la capacidad y el deseo de preocuparse verdaderamente acerca del bienestar de otra persona, personas, y/o la humanidad en general. Son personas que necesitan alternar con personas y pueden brindar amor.

Es ampliamente reconocido por las diferentes teorías orientadoras que la necesidad de pertenecer a un grupo o familia, la capacidad de amar, y el deseo de acercarse a otra persona o personas son los requisitos previos para la salud psíquica.

Tanto Sullivan como Erikson creen que los individuos son criaturas sociales. Erikson habla de las etapas evolutivas de socialización y Adler se refiere al "interés social" y afirma que el preocuparse de otros es uno de los aspectos de la vida más importante y enriquecedor.

Uno de los grandes temores que tiene la gente es el miedo a estar solo. No es casual que la mayoría de las encuestas en donde le pide una lista de los valores más importantes de su vida salga a relucir "el amor", "el romance", "la familia", y "los amigos". Esto nos indica que no solo son importantes sino que están vinculados al bienestar subjetivo.

Para resumir, los individuos sanos psíquicamente pueden y quieren amar y preocuparse por otros. Necesitan a los otros y pueden intimar al menos con otra persona.

8. Amor a la vida

Los individuos psíquicamente sanos conservan la cualidad de apreciar grandemente lo que poseen y gozan de las cosas ordinarias de la vida. Por lo general son activos, curiosos y entusiastas.

Son naturales, sencillos y espontáneos. Son personas con confianza en sus ideas, sentimientos y motivaciones; se expresan con libertad, con seguridad, con independencia, pero sin aires de superioridad.

Estos individuos poseen un sentido diferenciado del humor. Maslow

califica su humor como "filosófico". Este humor posee en las personas desarrolladas una finalidad educativa o docente, en forma de parábolas, fábulas o manifestaciones del ingenio, cuyo el objetivo es mejorar, no maltratar a ningún ser humano.

Entre los rasgos más sobresalientes de estos individuos está su creatividad, que se traduce en modo de vivir. Poseen la capacidad de inventiva y la originalidad de planteamientos y solución de problemas. Es una creatividad concebida en términos de conductas espontáneas, menos restringidas por la sociedad y más naturales en relación con la verdadera naturaleza humana.

En definitiva, estos individuos son de mente abierta, algo aventureros sin ser temerarios y curiosos. Por lo general, se sienten relajados y no se toman demasiado en serio. Les gusta reírse. Están continuamente creciendo, aprendiendo y apreciando a los otros así como a los misterios de la vida.

9. Propósito de vida

Los individuos que son psíquicamente sanos han encontrado un significado y un propósito en sus vidas. Ellos están comprometidos con algo fuera de ellos mismos.

Los psicólogos humanistas le han prestado especial atención a este último criterio. Si bien reconocen que las necesidades individuales básicas, tales como seguridad, auto-estima y estar conectado con otros son importantes, consideran que la búsqueda del individuo por un significado o propósito en la vida es una necesidad universal y requisito previo para llegar a la auto-realización.

Una falta de significado en la vida de un individuo ha sido siempre considerada como una disfunción psíquica que puede llegar al suicidio. Víctor Frankl fue quien más énfasis le puso a esta consideración ya que después de haber sobrevivido al campo de concentración pudo afirmar que los seres humanos pueden soportar cualquier sufrimiento si poseen un sentido claro del significado o propósito en sus vidas.

Pero, ¿qué es poseer significados? Los psicólogos humanistas son prontos a decir enfáticamente que cada individuo tiene que buscarlo y descubrirlo por sí mismo también advierten que la búsqueda de significado puede ser frustrante y deprimente por momentos, aunque Frankl nos consuela diciendo que la necesidad de buscar un significado y la agonía que a veces ello representa no son síntomas de enfermedad sino propios de la condición humana.

Entre los aspectos más significativos de la vida para muchas personas están el amor, la carrera, la familia y la senda espiritual. Cualquiera

que sea el individuo, lo importante reside en encontrar algo que esté fuera de nosotros y podemos investir con un significado o propósito, ya sea éste algo unos principios, otra gente, o Dios.

10. Centrado en la solución de problemas

El individuo psíquicamente sano dirige su actividad a la solución de problemas externos a su propio yo, como su trabajo, a **partir** de dificultades generadas por la realidad que pueden provocar frustración a corto plazo, pero que presentan una meta u objetivo final alcanzable. Aceptan su trabajo, se identifican con él, son creativos y expresan en él sus aptitudes y tendencias profundas. Son seres productivos que no se enmarañan en sus propios problemas y no consumen la mayor parte de sus energías personales en falsas ilusiones.

Reflexión:

El "ser feliz" ¿es acaso un criterio psíquico sano? ¿Se puede hacer una ecuación entre estar psíquicamente sano y ser feliz?

¿Una persona feliz sería aquella que es joven, físicamente sana, confiada en sí misma, bien educada, bien paga, extrovertida, carente de preocupaciones, religiosa, casada y con aspiraciones modestas?

O bien, se puede decir que una persona feliz es aquella que sufrirá desilusiones, con miras a lograr un estado de "contentamiento" permanente durante el transcurso de sus vidas? Para este último, tanto las necesidades satisfechas como los logros serán vistos como pasos para obtener nuevas necesidades y metas y conseguir así, un constante devenir y mejoramiento del ser humano, como objetivos de superación.

Respuesta:

La búsqueda de la felicidad, entonces, puede ser una simple quimera. Mientras más expectativas tengamos acerca de nuestras vidas, menos alcanzaremos la anhelada felicidad dado que sería más sabio tener expectativas modestas y no avocarnos a la consecución de la felicidad como meta en la vida.

Recordemos las palabras del poeta Nathaniel Hawthorne:

"La felicidad es como una mariposa, cuanto más la persigues más te eludirá.
Pero si vuelves tu atención a otras cosas,
vendrá y suavemente se posará en tu hombro".

Otra cita de Max Scheler, en su libro *El sentido del sufrimiento*, (pág. 57) nos recuerda la misma idea:

"Hay cosas que no se presentan precisamente cuando son hechas con el fin consciente de la acción; y cosas que vienen con tanta más seguridad cuanto más se las quiere evitar. De tal tipo son la felicidad y el sufrimiento. La felicidad huye de quienes la persiguen alejándose cada vez más. El sufrimiento se acerca del que huye, a medida que éste corre más rápido",

1.4.2. Para su autoevaluación

1. Describa sus propias necesidades para darse cuenta de qué manera se puede lograr ser de ayuda.
2. Identifique tres fuentes de rédito personal que obtendría si eligiera la profesión de Counselor.
3. Identifique cuál es el significado básico y el punto de vista de esta carrera.
4. Describa y cite ejemplos en donde el Counseling sería útil para implementarlo.
5. Enumere criterios de salud psíquica ¿Qué es para Ud. la salud psíquica? ¿Cómo la expresa? ¿Cuándo, cómo y dónde?

7.5. Las características del Counselor

Por lo general, se sabe que la calidad de la persona del Counselor es su mejor herramienta para el proceso de ayuda. Es aquella persona que puede actuar de manera espontánea en respuesta a las demandas cambiantes interpersonales que se suscitan rápidamente en la relación de ayuda.

Son seres cuya conducta es influyente para los consultantes, no importa cómo se construya el rol del Counselor. El consultante imita ese comportamiento, y aunque no se identifica plenamente con su concepción del mundo puede llegar a absorber sus valores y sus actitudes. Aunque cuando quiera el Counselor ser imparcial y objetivo, los hechos indican que no se puede permanecer aseptico, siempre habrá un compromiso en la relación.

Las siguientes características corresponden a la naturaleza del *Counselor*:

1.5.1. Auto-conciencia de sí mismo y de los valores

Hay un acuerdo generalizado entre los especialistas en la materia en cuanto a que los Counselors necesitan haberse dado cuenta de manera am-

plia y extensa acerca de su posición frente a los valores necesarios para esta profesión. Las siguientes preguntas tienen que haber sido respondidas durante su formación:

- ¿Quién soy?
- ¿Qué es importante para mí?
- ¿Cuál es el significado social de lo que yo hago?
- ¿Por qué quiero ser un Counselor?

Este "darse cuenta" ayuda a los Counselors a ser honestos consigo mismos y con sus consultantes y contribuye a evitar el uso de sus consultantes para satisfacer sus propias necesidades.

La relación de ayuda es un proceso de satisfacción de necesidades mutuas, pero los Counselors deben conocer las limitaciones que hay en hacer uso de la relación de ayuda para satisfacer sus propias necesidades psíquicas. Por ejemplo, los Counselors tienen que estar conscientes de por qué quieren ayudar a los otros, y conocer sus propias conductas altruistas. A veces algunos quieren ayudarse a sí mismos con sus propios problemas a través de la asistencia a los otros, o bien obtienen satisfacción a través de! poder e influencia que ejercen sobre ellos mediante la relación de ayuda.

El auto-conocimiento proporciona algún tipo de seguridad (Vente a la tendencia a proyectar los valores propios sobre los otros. En toda relación humana la fantasía que tenemos de la otra persona constituye una gran parte de nuestra propia imagen proyectada en ella. Como dice J.Enright

(...) "la vivencia de que mi propio sentimiento o potencial para actuar es propiedad de alguien o es algo de "allí afuera" es algo universal. Enfermos o sanos, todos lo hacemos frecuentemente; el enfermo sólo difiere en que lo hace con mayor tenacidad".

Por ejemplo, si el Counselor percibe durante el discurso del consultante indicios de que tiene una personalidad dependiente, él tendrá que preguntarse cuánto de la persona realmente es de ella y cuánto es lo suyo proyectado. ¿Está el Counselor poniendo en el otro sus propios puntos de vista de lo que significa ser dependiente? La dependencia es un juicio; no es un término descriptivo de la conducta. ¿Está el consultante siendo juzgado de acuerdo con ciertas normas sociales ambiguas?

Siempre se tienen opiniones sobre los rasgos de la gente que nos gusta y con las cuales queremos identificarnos; sin embargo, el Counselor tiene que suspender el juicio sobre ellas. Aunque, a veces es recomendable

confrontar a los consultantes con la opinión del Counselor; es conveniente describir la conducta específica y evitar las etiquetas, sobre todo porque con frecuencia son las proyecciones de los valores personales.

Reflexión:

Supongamos que el consultante describe una conducta sexual que el Counselor considera inaceptable, o que el consultante habla sobre el divorcio y el Counselor tiene convicciones sólidas con respecto a la inviolabilidad del contrato matrimonial, ¿Cuál sería entonces la conducta que debe adoptar el Counselor? ¿Puede él sostener sus propios valores y seguir aceptando los del consultante? ¿Puede él empalmar, y estar claramente percatado de sus propios valores junto con la tendencia a proyectar los mismos?

Respuesta:

La única manera de evitar que ello no suceda es cuando el mismo Counselor ha recibido Counseling o puede contar con un apoyo terapéutico profesional, ya sea individual o grupal para "darse cuenta" por sí mismo de sus proyecciones. La reflexión y la meditación serían alternativamente otros medios. Conviene que un Counselor acuda a renovarse cada tanto mediante talleres de distinta índole ya que éstos pueden ser una fuente importante para ampliar su capacidad de toma de conciencia y "darse cuenta" y recargar las energías para continuar las relaciones de ayuda que son exigentes en sí mismas.

1.5.2. La habilidad para analizar los sentimientos propios del Counselor

Los Counselors también sienten todo el tiempo. Pueden sentir por ejemplo tanto el gozo del consultante a medida que va creciendo en su independencia como decepcionarse cuando sus expectativas puestas en el crecimiento del mismo no se desarrollan. Se sienten desvalorizados cuando sus intentos de ayuda se ven frustrados por los consultantes.

Un Counselor profesional tiene la obligación de consultar con otros profesionales de confianza para reconocer sus sentimientos de miedo, decepción, frustración y desilusión. No es nada agradable estar frente a una persona que se queda con la mirada fija esperando que se le diga algo que la ayude y nada de lo que uno le dice o hace le viene bien.

Es necesario fomentar sentimientos de confianza en el Counselor, pero tampoco debe llegar a hacerle creer que es casi un "Gurú" en la ayuda psíquica ni tampoco un extremo de modestia.

Uno de los fenómenos interesantes de la interacción humana es el efecto carismático. Algunas personas parecen tener auras intensas de energía que afectan a los otros que lo rodean.

¿Pero qué hace que el Counseling funcione?

El Counseling funciona porque la calidad de la persona del Counselor logra promover en el otro "el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida más adecuada" (Rogers, pág. 47).

Hammer (1972) dice que

"debe tener la capacidad para ser suficientemente sensible para escuchar con claridad y profundidad y comprender en el paciente aquellas verdades rechazadas que se han vuelto disociadas de él mismo y que le han causado su desintegración y que, cuando son escuchadas y comprendidas por el que pide ayuda, lo conducen a su reintegración, crecimiento y alejamiento de sus conflictos, miedos y tensiones".

Es difícil para toda persona conciliar sus sentimientos de poder y dominio sobre los otros. Si el Counselor *no* tiene conciencia de sus tendencias personales en la satisfacción de sus propias necesidades, puede llegar a ser considerado dominante, sobreprotector, amoroso, complaciente, seductor y manipulador de sus consultantes. Para evitar esto, es necesario que reconozca sus sentimientos inconscientes que puedan estar siendo proyectados en otros.

El lo logrará, como lo mencionamos anteriormente, mediante una re-orientación acerca de su propia conducta en experiencias grupales o individuales de Counseling. Además, la necesidad de tener su vida privada en orden permite tolerar las frustraciones, las decepciones, las confrontaciones exigentes y los encuentros intensos.

Sin duda, un Counselor tiene que ser una persona psíquicamente sana, no defensiva, y completamente abierta a la realidad cada momento que transcurre. Necesita poseer un ego fuerte, lo que significa que tiene confianza en su propia valoración como persona, y hasta puede recibir ayuda psicológica individual de tanto en tanto. Es una persona que se permite una vida personal satisfactoria.

1.5.3. La habilidad para servir como seres influyentes

La función de los Counselors es la de ser modelos o "seres influyentes" en la sociedad, consciente e inconscientemente. Lo más crucial es que los Counselors necesitan tener una vida realizada, porque de lo contrario

utilizarán la relación de ayuda para satisfacer en demasía sus propias necesidades no satisfechas. Sin embargo, un parámetro que se utiliza para evaluar, para saber, si la conducta de un Counselor es adecuada o no es la de conocer el juicio del consultante acerca de la utilidad del Counselor en la actual relación de ayuda.

Un Counselor debe preguntarse: "¿Qué es lo que realmente está pasando en mi mundo interno?", o "¿cómo me siento?" y luego, "¿cómo aparezco ante los ojos de los otros?" o "¿cómo me veo?", puesto que son partes esenciales para conocer la posición del Counselor en la relación de ayuda. Es importante que si toma en cuenta sólo la primera pregunta - "¿cómo me siento?", estará centrado sólo en sí mismo, en su mundo interno propio y aparecerá como inexperto, tenso, miedoso, disperso y extremadamente frío e informal, desinteresado en la comunicación y aburrido; pero si toma también la siguiente pregunta, - "¿cómo me veo?", los consultantes verán en el Counselor una persona confiable que sabe de ellos con respecto a su historia y la razón por la cual consulta, ya que tiene en cuenta que es importante; además debe "ser visto" como un Counselor, con su conducta atenta y amistosa.

En resumen, para que haya influencia sobre el consultante, el Counselor tiene que considerar cómo es percibido por él, es decir, ¿cómo me ve?, ¿cómo me escucha?, ¿cómo me experimenta?, y qué tipo de modelo le está presentando. No cabe duda de que se ejerce un proceso de poder e influencia social, por lo que el éxito de la ayuda formal depende en gran medida de la asertividad y la influencia que emana del Counselor.

1.5.4. Un sentido profundo de la Ética

Los Counselors están comprometidos con un conjunto de comportamientos éticos que son el reflejo de su propia conducta moral, de los códigos de su sociedad y de (as normas de la profesión de ayuda psíquica. Su obligación primaria es respetar la integridad y promover el bienestar de él o los consultantes bien sea mediante asistencia individual o grupal.

En los Estados Unidos, en donde esta profesión ya tiene una extensa trayectoria, el Código de Ética para los Counselors Clínicos Registrados en Salud Mental de 1985 dice lo siguiente:

"Los Counselors/practicantes clínicos de la Salud Mental reconocen que su efectividad depende en parte de su habilidad para mantener relaciones interpersonales sólidas, y que cuando temporariamente, o durante un período largo, hay alteraciones en su propio estado psíquico, éstas pueden interferir en sus habilidades o distorsionar su valoración de los otros.

En consecuencia, se debe abstener de llevar a cabo cualquier tipo de actividad en donde sus problemas personales probablemente conduzcan a servicios profesionales inadecuados o puedan dañar al consultante, o, si ya están involucrados en tal actividad, deberán buscar ayuda profesional competente para determinar si es que deben suspender o terminar los servicios a uno de los consultantes."

(Principio 2)

Esto nos lleva a pensar que todo aquel que desee seguir la carrera de Counseling tiene que tener como primer valor ético la responsabilidad de ser lo más sano posible emocionalmente; debe estar continuamente alerta a la posibilidad de que sus "asignaturas pendientes" puedan influir potencialmente sus intentos de ayudar a los demás, y que recurran a la ayuda profesional tan pronto como se den cuenta de que algún aspecto de su propia vida está intercediendo en su trabajo como Counselor. Su competencia está limitada por su propio "darse cuenta", por su salud psíquica y por su madurez.

Reflexión:

Supongamos que un Counselor recibe a un consultante con un tipo de problema que no es de su competencia y excede las fronteras de su entrenamiento y experiencia, ¿sería entonces ético abordar el problema sin saber cómo resolverlo?

Hammer (1972) nos dice al respecto:

"Para ser verdaderamente efectivo, el terapeuta necesita saber a partir de la experiencia personal cuál es el camino que lleva a resolver los conflictos internos y las contradicciones. Si Ud. no sabe cómo liberarse de sus conflictos internos, miedos o sufrimientos, entonces no está en la posición para ayudar a otros que lo hagan tampoco... Qué derecho tiene un terapeuta para pedirle a un paciente que enfrente sus verdades y ansiedades rechazadas, que asuma riesgos, que se exponga a una mayor vulnerabilidad cuando el terapeuta no quiere ni puede hacerlo."

Por lo general, un Counselor avezado recurrirá sin duda a un profesional más calificado que él para que ayude al consultante, pero, si no lo hubiera, en casos extremos, corresponde al Counselor que se informe de manera acelerada mediante la educación permanente, lea libros de consulta y artículos que mencionan el tema en cuestión y, por último, solicitar supervisión. De ninguna manera deberá este Counselor proceder como si ya lo supiera todo. Si uno éticamente es responsable del bienestar del con-

sultante, es la responsabilidad profesional ofrecerle el mejor servicio posible, ya sea el propio o el de otro colega.

A veces surge también el problema de la confidencialidad que protege al consultante para que no se haga pública información no autorizada, ya que fue divulgada dentro de un marco de confidencia y confianza. ¿Qué pasaría, sin embargo, si durante una sesión de *Counseling* un chico de 15 años manifestara que consume drogas? ¿De qué manera el comportamiento del Counselor afectaría la relación con el consultante si revelara la información a las autoridades? ¿A quién se le debe lealtad, al consultante o a la institución que lo ha contratado?

Estas preguntas no son siempre fáciles de responder, ni siquiera hay una respuesta correcta. Por un lado, hay ciertos privilegios que tiene el consultante y, por otro lado, hay una cuestión ética de que si las condiciones del consultante indican que hay un peligro o daño inminente y claro para el consultante o para otros, el miembro responsable deberá recurrir a la acción personal razonable o informar a las autoridades.

Seguramente que en cada caso el Counselor tendrá que decidir lo que es ético de lo que no es basándose en los standards éticos actuales y en lo que es bueno o malo para él mismo.

1.6. Altruismo

Si le preguntáramos a un futuro estudiante de Counseling "¿Por qué quiere ayudar?" y respondiera que lo hace porque quiere ayudar a otros para que crezcan como personas y para que sean más sanas sin que haya ninguna preocupación ni beneficio para sí mismo, crearíamos que estamos frente a una persona muy altruista. Sin embargo, entraríamos a dudar **porque** sabemos que todo estudiante de Counseling va a requerir una enorme cantidad de introspección y auto-examen con respecto a su persona para saber quién es él y qué puede ofrecer a sus consultantes. No es ningún secreto que ayudándose a sí mismo podrá ayudar y revalorizar a sus consultantes. Las necesidades de auto-valoración, status e intimidad son esenciales para el crecimiento personal, pero corre peligro aquel Counselor que quiera trabajar fundamentalmente para ser apreciado por otros y no para ayudar a los mejores intereses del consultante.

Una manera de poder consensuar si se está siendo altruista o no lo mide el placer o el dolor que se experimenta durante y después de la relación de ayuda. Así como algunas personas experimentan goce al escribir una canción, un poema, etc., el Counselor altruista experimentará una gran satisfacción, casi un éxtasis, al ser testigos del crecimiento humano y al darse cuenta de que ha sido parte de ello.

El Counselor más efectivo será aquel que se identifique con la humanidad en lugar de sentirse como un ser separado de la gente. El concepto de **altruismo** está más bien relacionado con el vocablo griego "ágape", que denota un sentido de preocupación personal por el otro. Cree en la ayuda porque tiene sentimientos de amor por la humanidad muy arraigados sobre la base de una concepción del mundo y del **lugar** que ocupa en él. La ayuda psicológica sería peligrosa si quiero convertir a los otros para que piensen y valoren la vida como yo, o que se comporten de acuerdo a mi modelo. Dentro de estos parámetros, la relación de ayuda podría constituirse en una herramienta destructiva si estuviera en manos de seres inescrupulosos o ingenuos.

Un elemento muy poderoso dentro de los motivos altruistas es aquel que fomenta un fuerte apoyo social y promueve motivaciones para el cambio. A partir de una perspectiva colectiva, quizá hasta lindando con la supervivencia de la especie, es fundamental que la gente se apoye una en la otra. De no hacerlo, se van a acrecentar la violencia, los accidentes, etc. Es necesario que haya más gente preocupada por el bienestar de los otros si nuestra sociedad tiene que sobrevivir. El sentido de altruismo requiere personas activas que estén al servicio del bienestar humano, preocupadas principalmente por las condiciones sociales cambiantes, en lugar de individuos que meramente ayudan a enfrentar una sociedad enferma.

Reflexión:

¿Qué pasa con todas aquellas personas en ciertos ámbitos que dicen estar preocupadas por las necesidades de la colectividad? ¿Son personas, acaso, que buscan tan sólo el rédito personal y que quieren satisfacer su afán de poder y dominio a costa de un verbalismo inocuo lleno de ambigüedades y carente de valores auténticos?

Respuesta:

La humanidad está siendo afectada por la **falta** de valores e ideales que no mueven el espíritu para elevarse y poder crecer en él; la carencia de líderes con sentimientos auténticamente altruistas es sin duda una realidad. Es perentorio una revisión del hombre como especie humana para transformar el mundo en que vivimos. El Counseling es un camino que permite esta posibilidad de cambio.

1.6.1. Para su autoevaluación

Las características de la personalidad del *Counselor*:

1. Enumere y ejemplifique las características que debe poseer la personalidad del *Counselor*.

2. ¿De qué manera inciden en la personalidad del Counselor las cualidades personales, sus valores y sus ideales? Reflexione sobre sus valores e ideales y registre el fruto de su reflexión en una carta que usted le escribiría hoy a uno de sus antiguos profesores

3. Describa la íntima relación que tiene el estilo de vida del Counselor con el estilo de la relación de ayuda.

4. Haga una lista de las razones por lo cual quisiera ser un Counselor.

2. La Relación de Ayuda

La gente necesita de la gente. El proceso de ayudar es una función que concierne a todos los seres humanos y no está limitado a los profesionales. Es casi seguro que de una manera u otra la gente ayuda a su prójimo mediante una relación. Algunos de manera muy formal y otros, informal. Los amigos y la familia, por lo general, lo hacen de una manera informal, recíproca mientras que los psiquiatras, los psicólogos, los trabajadores sociales y los Counselors lo hacen de una manera formal mediante una relación de ayuda privilegiada.

El proceso de la relación de ayuda tiene indudablemente mucho que ver con la amistad. Lamentablemente, hay una ironía en este proceso. Se paga para obtener una amistad que la gente debería obtenerla en el proceso normal del vivir. Vivimos una vida sectorizada y hemos llegado al extremo de tener que pagar por una amistad auténtica. . .

2.1. El significado de la relación de ayuda.

Carl Rogers, en su libro *Counseling y Psicoterapia*, de 1942, definió a la relación de ayuda de la siguiente manera.

"Es una relación definida a mente estructurada y permisiva que permite al sujeto o cliente comprenderse mejor a sí mismo, de tal manera que pueda ir dando pasos positivos a la luz del nuevo enfoque que quiere dar a su vida.

Georg Dietrich, en su libro *Psicología General del Counseling* (pág 12), amplía la definición diciendo:

"Counseling es en su núcleo sustancial esa forma de relación auxiliante, interventiva y preventiva, en la que un Consejero, viviéndose de la comunicación lingüística y sobre la base de métodos estimulantes y corroborantes intenta en un lapso de tiempo relativamente cor-

to provocar en un sujeto desorientado, sobrecargado o descargado inadecuadamente un proceso activo de aprendizaje cognitivo-emocional, en el curso del cual se puedan mejorar su disposición a la autoayuda, su capacidad de autodirección y su competencia operatoria.

En una relación de ayuda los individuos trabajan juntos para resolver una preocupación o dificultad y/o fomentar el crecimiento personal y el desarrollo de una de las dos personas. Es de gran importancia recalcar primero que es un *proceso* y que durante este proceso de ayuda la persona misma va a ir creciendo en las direcciones que ella elija en la solución de problemas y al enfrentar las crisis. La tarea del Counselor es permitir que el consultante vaya dándose cuenta de las alternativas posibles y vaya evaluando su responsabilidad a medida que va tomando decisiones y pasa a la acción".

En cuanto al alcance del contenido cognitivo y emocional que se pone en juego, la relación de ayuda se sitúa en un espectro amplio del sentimiento y del pensamiento. Empieza con un mínimo nivel de atracción hasta una profunda amistad a través de un compromiso cada vez mayor durante los encuentros. La calidad emocional de la relación de ayuda se caracteriza por ciertos elementos como la cualidad empática, la amistad, el preocuparse por el otro y, a veces, el verdadero encuentro de mente y de almas, en donde cada uno de los participantes logra penetrar en el mundo experiencial personal del otro.

Es importante para el Counselor tener en cuenta la siguiente paradoja a medida que se va involucrando en la vida del consultante. Por un lado hay que mantener la objetividad para poder conservar el control de sus propios sentimientos y saber qué es lo que está pasando en la relación, y por otro lado hay que mantenerse como un participante emocional para lograr que el consultante se mantenga en un nivel emocional correcto.

Conviene analizar algunos de los factores concomitantes que están en juego en esta relación de a dos.

1. La voluntad del consultante
2. Las necesidades básicas del ser humano
3. Jerarquización de las necesidades

2.7.7. *La voluntad del consultante*

El que pide ayuda, por lo general, sabe cuáles son los objetivos de su propio crecimiento, y hasta puede llegar a definir el tipo de ayuda que necesita: solicitar algún tipo de información, asesorarse en la toma de una decisión, resolver un problema o expresar un sentimiento. Conviene recordar que difícilmente la gente va a admitir que necesita ayuda dado que ello significa aceptar que tienen un problema que no pueden resolver por

ellos mismos. El grado de confianza que siente determinará en gran medida su capacidad de compartir su problema con el Counselor. La persona sabe cuáles son sus necesidades.

El *Counseling* generalmente se brinda de manera individual, pero también existe el *Counseling* grupal que analizaremos después. La investigación de muchos casos exitosos prueba que la relación entre el Counselor y el consultante depende en gran medida de las actitudes, los sentimientos y los valores del primero y no tanto en función de la orientación teórica. Los procedimientos y las técnicas que utiliza el Counselor son mucho menos importantes que sus actitudes y creencias. La manera cómo él o ella es percibido por el consultante es lo que hace la gran diferencia para éste último, sobre todo porque, como dijo Rogers, lo crucial reside en la percepción del consultante.

Los Counselors deberán asumir la responsabilidad de crear las condiciones de confianza necesarias mediante las cuales el consultante responderá de una manera confiada para que se ayude a sí mismo. Como dijimos anteriormente, todo ello se realiza durante un proceso en que se utiliza una metodología para conseguir los objetivos del consultante y con actitudes de comportamiento confiables. Por conductas confiables se entiende que la tarea es la facilitar y apoyar en lugar de enseñar o persuadir. Los Counselors que son abiertos y honestos acerca de sus propias ideas y sentimientos son percibidos por el consultante como personas de confianza. Las conductas reiteradas que demuestran cariño y que reflejan un interés genuino por el consultante inspiran confianza.

2.7.2. *Las necesidades básicas del ser humano*

Si dijimos que el Counselor tiene que ofrecer las condiciones al consultante para satisfacerle sus necesidades, nos preguntaremos entonces cuáles serán ellas.

Abraham Maslow (1908-1967), filósofo humanista, con una base teórica y práctica desarrolló un esquema de necesidades interrelacionadas en una jerarquía compleja de cinco niveles de acuerdo a su primacía en la existencia humana. El mantiene una confianza profunda en el hombre y en su capacidad para mejorar el mundo. El afirma que el individuo humano no tiene que ser prejuzgado, debe ser estudiado desde sus necesidades, no desde posiciones previas de índole moral o cultural.

Maslow es considerado como uno de los pioneros y defensores de una orientación humanista de la psicología, frente a las conductas conductista y psicoanalítica. Su influencia ha sido importante y probablemente se acrecentará en el futuro, "porque representa un es-

fuerzo por estudiar al hombre desde sí mismo y no desde ideas preconcebidas.

Un postulado central de su teoría es que el ser humano posee una naturaleza específica que debe ser estudiada, apoyada y estimulada. Cada individuo tiene unas aptitudes y potencialidades que deben ser desarrolladas. La finalidad de los estudiosos de la personalidad consistirá en descubrir las leyes psíquico-fisiológicas de su conducta, sus verdaderas motivaciones y estimular a los individuos hacia el desarrollo, autoactualización, satisfacción de sus tendencias y, como consecuencia, a la consecución de la felicidad, objetivo único de todo comportamiento humano.

Contra los científicos de la personalidad que describen al individuo como naturalmente egoísta, antisocial y dotado de tendencias peligrosas que hay que reprimir, Maslow opone una concepción radicalmente contrapuesta que mantiene que la persona de por sí no es mala y que sus comportamientos son inadecuados por influjo de la sociedad que ha venido equivocándose respecto a la verdadera naturaleza y educación del hombre.

La teoría de la motivación de Maslow parte del supuesto que si identificamos las necesidades de un individuo podemos explicar y predecir su conducta. El conocimiento de las necesidades de una persona nos permitirá comprender el sentido de sus comportamientos, predecir su conducta futura y controlar determinadas actividades manipulando sus motivaciones.

(González, José Lorenzo, 1987:242)

2.1.3. Jerarquización de las necesidades

Las necesidades forman una jerarquía donde las necesidades inmediatamente superiores van apareciendo cuando las inferiores han sido suficientemente satisfechas. Esto no quiere decir que no existan simultáneamente varias necesidades que demanden satisfacción. Las necesidades fisiológicas coexisten sin que la aparición de una dependa de la satisfacción de las demás. Por ejemplo, la necesidad de comer no excluye la de dormir ni la de orinar. La afirmación general de que las del escalón inmediatamente superior no surgen sin haber sido satisfechas las de niveles inferiores se refiere a las psicológicas, no a las fisiológicas. El individuo en peligro de perecer de hambre no se preocupa por impresionar a los demás luciendo sus habilidades estéticas, pero si beberá para eliminar la sed.

Esta jerarquización puede ser representada gráficamente por medio de un triángulo en cuya base se situarían las conductas instintoides, o restos de instintos que precisan ser completada mediante el aprendizaje, pasando por las necesidades fisiológicas, de seguridad,

de afecto y afiliación, de estimación, para colocar en el vértice superior las necesidades de autorrealización.

(González, José Lorenzo, 1987:249)



	Autorrealización
	Estimación
„ Impulsos	Afecto y afiliación Necesidades de Seguridad
Tendencias	Necesidades fisiológicas
Conductas instintoides	

2.2. Fases y etapas en la relación de ayuda

La relación de ayuda se puede dividir en dos fases básicas:

1. la construcción de la relación y,
2. la facilitación de la acción positiva.

En la primera fase, la meta es la de construir cimientos de confianza mutua. Una vez establecida esta confianza, el Counselor, en la segunda fase, facilita las acciones del consultante que conducirán al cliente a su crecimiento y su desarrollo.

Hay varias maneras de clasificar estas dos fases básicas. Tenemos el esquema del proceso terapéutico rogeriano que ha sido descrito al hablar del *proceso terapéutico* propiamente dicho en el Unidad 3; también están las etapas de G. Egan en su libro *El experto Ayudador*, pero hemos elegido a Lawrence M. Brammer quien en su libro *The Helping Relationship* las clasifica en 2 fases y 8 etapas bien definidas.

El las describe de la siguiente manera:

Primera fase: La construcción de la relación

- Etapas 1. Inicio
- Etapas 2. Clarificación
- Etapas 3. Estructuración
- Etapas 4. La relación propiamente dicha

Segunda fase: Cómo facilitar la acción positiva.

- Etapas 5. La exploración
- Etapas 6. La consolidación

Etapa 7. El planeamiento

Etapa 8. El final de la relación

Como podemos observar en cada fase podríamos diferenciar 4 etapas. Estas etapas no son secuenciales y pueden no darse ya que son los consultantes quienes determinan la secuencia y la duración de las etapas.

2.2.1. Primera fase: La construcción de la relación

• Etapa 1. Inicio:

Etapa que trata de cómo preparar al consultante y establecer una relación mutua.

En esta etapa se inicia la entrevista con un mínimo de amenaza, se sientan las bases de confianza y se ayuda al consultante para que exprese sus necesidades de ayuda clara y tranquilamente. Por lo general, el que viene a consultar se encuentra en un estado confuso, con sentimientos encontrados acerca de los especialistas de la ayuda y acerca de muchas actitudes que interfieren con el hecho de recibir ayuda. Por un lado, quiere recibir cualquier cosa que le ofrezca el Counselor y por otro, hay una gran resistencia aún en los consultantes altamente motivados. Una verdad básica es que los humanos le tenemos miedo al cambio y una relación de ayuda puede llegar a intensificar este temor.

En recientes estadios se ha demostrado que hay tres factores que lleva a la gente a solicitar ayuda (Sacuzzo 1975): conocer más acerca de ellos mismos, descargar sentimientos molestos y la necesidad de aliento. Aquí conviene explicitar lo mejor posible con el consultante el objetivo de la relación para evitar desilusiones posteriores.

En cuanto a la resistencia normal que genera una nueva relación, cabe tomar en cuenta que no es fácil recibir ayuda, que es difícil comprometerse uno mismo para el cambio; que recibir ayuda implica una amenaza para la auto-estima, la integridad y la independencia. El confiar en una persona extraña y ser abierta con **ella** no surge espontáneamente. Los problemas que nos preocupan no están muy claros al comienzo y parecen demasiado **abrumadores**, muy amplios, o demasiado personales para compartirlos fácilmente. Por último, eso de pedir ayuda no es habitual dentro del medio socio cultural en que me muevo... etc., etc, Todas estas resistencias están latentes en el consultante y nada podrá lograrse hasta que no logre darse cuenta de sus sentimientos angustiantes, de su deseo de cambiar porque la situación tal como está no da para más, porque quiere darse cuenta de sus potencialidades y sus limitaciones, y finalmente, porque tiene deseos de ser ayudado.

• Etapa 2. Clarificación:

Esta etapa clarifica el problema o la preocupación y las razones para solicitar ayuda.

Los objetivos de esta etapa son despejar y tener claridad del porqué el consultante pide ayuda, así como también poder ver cómo el consultante percibe su problema y las situaciones de vida en general. Tampoco se trata de que tengan todo el problema resuelto puesto que sólo algunos pueden describirlo en términos generales.

En esta etapa no conviene, pues, utilizar el estilo de pregunta-respuesta en forma indagatoria ya que ello aumenta el sentimiento de amenaza en el consultante. Es el momento para emplear la escucha atenta y reflejar los sentimientos del consultante. El Counselor trata de evitar cualquier tipo de diagnóstico, pone entre paréntesis todo juicio y se mete en el marco perceptual de su consultante para poder iniciar la entrevista formal.

Las preguntas que apuntan a "¿Porqué ésto o lo otro?" no sirven en esta etapa. Son preguntas cerradas y no ayudan al consultante porque raramente conocen las razones de sus problemas. Las preguntas más abiertas que se refieren más a la manera de ¿cómo se siente en el aquí y ahora? ¿cómo le afecta la conducta de alguien? ¿cómo le cae mi sugerencia? ayuda a clarificar más el modo de ser de él. También las preguntas que responden al ¿qué? son útiles en esta etapa. Algunos ejemplos serían ¿qué está sintiendo? ¿qué es lo que hizo? ¿qué le está pasando ahora?. Todo ésto permite que el consultante pueda enfocarse tanto en niveles cognitivos como emocionales y para que vaya descubriendo gradualmente de qué manera su conducta responde a un patrón de respuestas aprendidas de acuerdo a su interacción con el ambiente.

A medida que se va clarificando y se va haciendo patente la razón por la cual el consultante pide ayuda se puede ir elaborando un mapa de carretera a través del proceso, o no. También se puede dejar que fluya un tiempo más esta etapa hasta que el consultante logre salir de su maraña. Una vez que el consultante tenga claro su propio objetivo conviene reflejárselo y hacérselo saber. Entonces, la primera etapa se vuelve un objetivo del proceso y también un paso del plan general. El Counselor, sin embargo, debe tener presente que el objetivo del consultante puede variar en el curso del proceso y habrá que hacer una revisión de este plan general.

En esta etapa de! proceso hay que tomar en cuenta a quién pertenece el problema. Supongamos que el consultante se siente deprimido, la depresión, ¿es de él exclusivamente? o ¿hay alguien más envuelto en la situación?, e inclusive, ¿está acaso involucrando a más de una persona cuando en realidad es sólo su problema? Otro caso es cuando un padre dice que tiene un problema con su hijo. En verdad, el hijo no siente que

tiene un problema y es al padre a quien pertenece el problema. Este punto es muy importante porque el que consulta solamente continuará con la **relación** de ayuda si es que percibe que le están escuchando con atención y sí le están comprendiendo en su problemática. Cuando efectivamente hay comprensión, tanto el Counselor como el consultante fijarán metas para trabajar juntos.

• **Etapa 3. La estructuración:**

En esta etapa se formula el contrato y la estructura de la relación de ayuda.

En este punto nos enfrentamos a una toma de decisión, ya sea la de continuar las entrevistas o bien, aceptar el hecho de que el consultante necesita de otros especialistas.

Si se acepta continuar con el consultante, el Counselor habrá de hacerse preguntas como las siguientes: "¿Estoy capacitado para acompañar a esta persona según mis habilidades y mis conocimientos"? "¿Quiero ayudar a esta persona en particular porque me siento cómodo y es compatible conmigo"? "¿Puedo cumplir con sus expectativas"? "¿Qué tipo de **estructura** necesito usar con esta persona, un enfoque comprensivo informal, un contrato formal o debo dejar que el enfoque se determine por sí solo"?

Mientras que el Counselor se hace todas estas preguntas, el consultante seguramente habrá de cuestionarse: ¿Puedo confiar en este profesional? ¿Puede esta persona ayudarme según mis parámetros? ¿Qué duración tendrá esta relación de ayuda? ¿Estoy dispuesto a comprometerme a un contrato establecido por el Counselor o puedo llegar a un acuerdo mutuo? Si decido hacer un contrato con este profesional, ¿me puedo retirar si lo deseara?

La estructuración de la relación ayuda a definir su naturaleza, sus limitaciones y los objetivos de la misma. Es implícito y por lo general se va desarrollando sola. En el comienzo no es tan fácil lograrla sobre todo si hay una situación de crisis que requiere su pronta solución. Todas las preguntas anteriores son pertinentes una vez tomado el acuerdo entre las partes para continuar la relación de ayuda. Al consultante le viene bien saber cuáles son los pasos para la consecución de los objetivos propuestos, aunque no se pueda fijar patrones rígidos ni predicciones certeras. Es como para que la persona desorientada sepa qué tipo de ayuda se le va a ofrecer, con quién está trabajando y cuál es el significado de todo el proceso que se va a iniciar.

Aquí se fijan los honorarios, el tiempo de duración de las entrevistas y las limitaciones del rol del Counselor, en cuanto a su competencia en el

área de salud. Mientras más claridad haya en este contrato, mejor será el *rapport* entre consultante y Counselor.

• **Etapa 4. La relación propiamente dicha:**

El objetivo de esta etapa es la construcción de la relación de ayuda a medida que se va incrementando la profundidad, intimidad e intensidad del compromiso mutuo.

Es importante dejar en claro que una vez establecido el contrato anterior, ninguna de las partes debería terminar la relación en forma unilateral, sino por mutuo consentimiento.

En este período la relación se va solidificando y se empieza a trabajar conjuntamente en forma específica las metas y objetivos que hubieran sido señalados al inicio,

2.2.2. *Segunda fase: Cómo facilitar la acción positiva*

• **Etapa 5. La exploración:**

En esta etapa el Counselor tiene que ser más activo y asertivo. Para ello deberá estar atento a lo que el consultante expresa o no y mediante ciertas condiciones y habilidades irá respondiendo en una forma que lo ayude a auto-explorar su concepción del mundo, su conducta y sus actitudes.

Ciertas preguntas que se hace el Counselor en esta etapa consisten en ¿cuáles son los sentimientos del consultante?, ¿qué actitudes predominan en él?, ¿qué es lo que él hace o deja de hacer? ¿tiene tendencias constructivas o destructivas?

Algunos objetivos de esta etapa, según Brammer, serían:-

—Mantener y reforzar la relación de confianza, calidez, sentimiento de comodidad y seguridad.

—Abordar los sentimientos del Counselor y del consultante **para** destrabar cualquier cosa que interfiera con los objetivos trazados.

—Alentar al consultante para que pueda auto-explorar sus propios problemas y sentimientos a **fin** de que se expanda su capacidad de darse cuenta.

—Promover en el consultante claridad y especificidad de sus objetivos.

—Buscar alternativas con hechos que puedan ayudarlo a que solucione su problema.

—Analizar en conjunto la naturaleza de la relación y evaluarla.

• **Etapa 6. La consolidación:**

En esta etapa se va consolidando todo el trabajo anteriormente mencionado y el consultante empieza a accionar.

Toma decisiones por sí mismo y deja de hablar acerca de sus problemas. Ha logrado los objetivos de clarificar sus sentimientos y puede encontrar alternativas en la acción, así como iniciar nuevas habilidades para la interacción.

• **Etapa 7. El planeamiento:**

Al llegar a esta etapa, el consultante es capaz de volver atrás y cristalizar problemáticas anteriores bajo un nuevo enfoque.

Empieza a elaborar planes a futuro con un cierto plan de acción que lo llevará a su ejecución y concreción.

• **Etapa 8. El final de la relación:**

Durante la etapa final se hace un resumen de todos los logros y se evalúa el progreso.

Se analizan los objetivos que no se cumplieron y se hace un cuestionamiento de las razones que impidieron su realización.

Esta etapa varía mucho según el tipo de relación establecida entre las partes, pero conviene ser consecuente con los términos del contrato inicial.

El resumen podrá ser realizado por el Counselor o por el consultante. De tener el consultante una problemática que exceda el motivo de consulta habrá que reconsiderar un re-contrato, o en su defecto, sugerirle el nombre de algún especialista para que lo atienda.

También cabe que se deje la puerta abierta para que el consultante pueda sentirse con la libertad para acudir al Counselor cuando lo considere necesario. Esto último puede aliviar la angustia de separación.

2.3. Actitudes y condiciones necesarias en el Counselor.

Para la consecución de todo lo anterior son necesarias ciertas actitudes y condiciones del Counselor para facilitar el crecimiento del consultante.

2.3.1. La empatía del Counselor

El Counselor le responde al consultante en una manera empática comprensiva. El puede penetrar en su mundo de una forma tan profunda porque sabe cómo se siente y qué es lo que está diciendo sobre sí mismo. El Counselor deberá ver el mundo interno y externo del consultante de la manera que él lo percibe desde su marco de referencia, sin perder objetividad ni su propia identidad. Puede darse cuenta de todo lo que las experiencias del consultante significan tanto en los aspectos en los que él reconoce como en aquellos otros en los que se encuentra confundido.

Para mayores referencias ver el análisis de la empatía al estudiar Proceso Terapéutico en la Unidad 1.

Algunas preguntas que se puede hacer el Counselor para entrar en el marco de referencia interno de su consultante consisten en las siguientes: "¿Qué es lo que el consultante está sintiendo en este momento?", "¿Cómo percibe él el problema?", "¿Qué está causando este problema?", "¿Por qué está tan alterado?". Todos estos interrogantes le sirven para mantenerlos en suspenso hasta que pueda utilizarlos luego mediante ciertas herramientas o destrezas verbales que veremos más adelante en el punto 2.4.

2.3.2. La fuerza del silencio

La función de la pausa, o silencio, por parte del Counselor es de suma importancia en todas las etapas pero, tiene un efecto benéfico y tranquilizador durante las etapas exploratorias.

"En esta etapa ... el paciente interpreta inconscientemente "el silencio como una demostración de simpatía, a la que corresponde decidiéndose a hablar. Resulta evidente, ya aquí, que este silencio que parece pasivo, tiene en realidad, un carácter activo."

(Reik, T., 1975: 116)

Los consultantes, por lo general, están preocupados y han estado acostumbrados a callar acerca de determinadas experiencias y sentimientos; se sienten bloqueados para seguir adelante. Son pues, momentos de silencio muy productivos, contrarios al orden social en el cual está incorporado el individuo y que pronto van superándose para dejar lugar, entonces, a la expresión de sus necesidades más profundas, a sus conflictos internos que emergerán con una connotación significativa diferente o bien, a la expresión de sentimientos retenidos.

2.3.3. La valoración positiva incondicional y el respeto del Counselor.

Está demás decir que el respeto que el Counselor demuestra al consultante surge de la manera cómo él lo trata, es decir, a través de su actitud de aceptación y calidez. Hay en el Counselor un profundo respeto por la individualidad y la valoración del otro. Rogers describe este aspecto como clave para la relación de ayuda porque expresa la verdadera preocupación por el bienestar del consultante con una actitud desprejuiciada y sin reservas. Bajo esta atmósfera, el consultante se permite expresar sus sentimientos y pensamientos libremente. El consultante sabe que

el Counselor está allí exclusivamente para él, que quiere estar disponible para él y que juntos están tratando de desentrañar la madeja, respetándose mutuamente como personas. Esta actitud ha sido desarrollada extensivamente en la Unidad 1.

2.3.4. *La autenticidad del Counselor*

Esta también es una actitud que se pone en juego durante toda la relación y Rogers la califica también como otra condición suficiente y necesaria. Si el Counselor es un ser humano que tiene frente a él a otro ser humano, será un facilitador espontáneo, abierto y no tendrá que esconderse tras el papel del rol profesional ni de una fachada. Para mayor explicación ver Unidad 2.

2.3.5. *El ser concreto y el ser específico*

Es una condición clave para que la comunicación interpersonal sea precisa y clara. El consultante, por lo general, habla con generalidades, es confuso, divaga y trata de evadir temas. El Counselor efectivo verá la forma de confrontarlo para que sea más específico y más claro en sus ideas. Ya se sabe que quien se encuentra en un momento difícil con sentimientos encontrados, ambivalentes, dolorosos y rechazantes, no se muestra expresivo, y por lo general, dan mil vueltas a la misma idea, son ambiguos, y no logran sacar nada concreto. Por ello, es muy importante que en el proceso de ayuda se le conduzca a sentimientos y conductas concretas.

Algunas frases que son más frecuentes para elucidar estas situaciones serían: "Dime concretamente, ¿cómo te sientes en este momento?". "Al decir: 'que la mayoría de las personas sienten o piensan eso', me puedes decir ¿cómo sientes tú eso? o ¿qué piensas al respecto"?. "En el pasado te sentiste mal..., bueno, ahora en este momento, ¿cómo te sientes?"

2.3.6. *La calidez y la preocupación por el consultante*

Estas son cualidades esenciales para responder emocionalmente al que consulta, quien por lo general, se encuentra carente de estos sentimientos. Este lenguaje se transmite de manera verbal y no verbal.

La *calidez* se transmite a través del contacto visual y la sonrisa, y por medio de las actitudes que demuestran interés por el consultante, como por ejemplo, el alcanzarle una silla para que se ponga cómodo. Es hacer todo lo que sea necesario para que se sienta como alguien valioso. El ojo humano capta estas actitudes no verbales y rápidamente puede darse cuenta si va a sentirse o no a gusto con esa persona.

La *preocupación (caring) por el otro*, es un sentimiento más durade-

ro y más intenso emocionalmente. El consultante va sintiendo que el Counselor se preocupa realmente por el bienestar de él en forma genuina y que va a cuidar de él.

En otras palabras, que le quiere bien y que lo acepta tal como es. Aquí nos acercamos al concepto de que toda relación de ayuda sirve principalmente para que la persona recupere su capacidad de amar. Cuando siente que es querida por el Counselor, en quien ha confiado todas sus intimidades, podrá, después en el tiempo, volver a confiar en otras personas importantes para su vida.

Reflexión:

Considerando que todas estas condiciones suponen un tipo de persona con características muy particulares, conviene preguntarse si cualquiera puede asumir este rol. ¿Es necesario un tipo determinado de persona que tenga la capacidad para tolerar la intensidad que esta clase de relación implica? ¿Se puede mantener este tipo de contacto humano constantemente?

Respuesta:

Hay personas que están preparadas en forma casi innata, pero ello no quiere decir que todas estas habilidades no se puedan aprender mediante la carrera de Counseling. Ello requiere, sin embargo, una tarea ardua de reconocimiento personal para saber si se está en condiciones para ayudar al otro de manera efectiva. También es cierto que el brindar ayuda es un servicio que reditúa con creces a la persona que ayuda por la satisfacción interna que representa el ver que el otro está creciendo y re-estableciendo una manera de vivir más satisfactoria con sus necesidades e intereses.

2.4. Recursos necesarios en la relación de ayuda

Las intervenciones del Counselor son instrumentos esenciales en el proceso de ayuda. Estas son destrezas que si no se tienen incorporadas en el estilo comunicacional se pueden aprender y ejercitar. Conviene analizar brevemente los fundamentos y los alcances de cada uno de estos recursos técnicos.

Pueden ser recursos no verbales y verbales.

2.4.1. *No verbales.*

A. ívey establece (1987) que hay varios componentes no dichos en el arte de prestar atención. Ello se logra teniendo en cuenta la cultura y el

contexto en que se utilizan estas artes. El estilo comunicacional del Counselor transmite o no la atmósfera necesaria para que el consultante se pueda expresar.

- a. El contacto, especialmente el contacto visual por medio de una mirada cálida no distante, La distancia entre el Counselor y el consultante también conviene establecerla.
- b. La postura o la manera relajada de inclinarse del Counselor con respecto al consultante.
- c. El gesto o los movimientos del cuerpo que hablan por sí solos.
- d. El tono, la intensidad, el ritmo del habla.

2.4.2 Verbales

Son microrecursos de contenido verbal que sirven al Counselor para mantener la relación de ayuda fluida y dinámica. Para no extendernos demasiado, vamos a tomar como referencia a R. Carkhuff (1983) quien hizo una contribución significativa en su libro *El arte de ayudar* al identificarlos en forma sintética. Los ejemplos son nuestros,

1. Recursos que ayudan a la comprensión del consultante:

a. *Preguntas abiertas*. Son preguntas que no presuponen nada y que ayudan al consultante a que se exprese. Lo opuesto son las preguntas cerradas que limitan las respuestas a un sí o a un no, piden datos concretos, o bien preguntan porqué.

Ejemplos:

¿Qué significa para tí que te hicieran sentir incómodo? ¿Cómo sería eso? ¿De qué manera expresaban tus padres el cariño?

b. *Parafrasear*. Es un método mediante el cual se resume el contenido básico del consultante en pocas palabras. El objetivo es corroborar y asegurarse la comprensión de lo que el consultante está diciendo,

Ejemplos:

Cons; —"Me vuelve loco, dice que va hacer una cosa y después hace todo lo contrario".

Counselor: —Te confunde.

Cons.: —Sí, eso es, además...

c. *Reflejo*. Es una reflexión sobre el sentimiento. Es una manera de hacerle saber al consultante que estamos en su mismo marco de referencia y que confirmamos sus preocupaciones más íntimas.

Para mayor información sobre este recurso ver la Unidad I que describe las diferentes maneras de usar el reflejo rogeriano.

d. *Recapitulación*: Es un resumen del discurso del consultante, una versión ampliada y más elaborada de parafrasear y del reflejo.

Ejemplo:

Counselor: — "Después de lo que me dicho con respecto a la familia, al colegio y al nuevo trabajo, me parece que te sientes bastante defraudado, en todos y cada uno de esos casos".

e. *Retro alimentación*. (Feedback) Es cuando el Counselor comparte sus observaciones y sus reacciones acerca de la conducta del consultante.

Ejemplo:

Counselor: —"Me hace sentirme muy feliz cuando te escucho hablar de esa manera".

2. Recursos que ayudan a la relación.

a. *Empatía*. Es la comunicación de la comprensión. Conviene hacer una salvedad con respecto a la empatía tal cual la define Carkhuff. Para él hay dos niveles de entendimiento empático. En un nivel intercambiable, el Counselor comunica su entendimiento de las experiencias y los sentimientos del cliente que están más o menos disponibles para la percepción del cliente; y en un nivel aditivo, el Counselor sondea más profundamente y comunica el entendimiento de los sentimientos, las experiencias y las motivaciones que el cliente expresa en forma implícita y no están disponibles a la conciencia del cliente.

Si se quiere profundizar en este recurso, que C. Rogers" considera como una condición esencial en el proceso sanante, referirse al Proceso Terapéutico Rogeriano de la Unidad 1, en donde se desarrolla la empatía extensivamente.

b. *Auto-descubrimiento*, El Counselor ofrece información al consultante para que se comprenda.

c. *Concreción*. El Counselor exige al cliente que sea específico y no difuso.

d. *Inmediatez*. El Counselor discute las reacciones del cliente en el momento que ellas suceden.

e. *Confrontación*. El Counselor señala los conflictos y las auto-contradicciones en las propias afirmaciones del cliente.

3. Recursos que son influyentes en el consultante

a. *Directivas*. El Counselor indica claramente al consultante cuáles son las acciones que desearía que tomara.

Este punto está especificado en esta categoría de Carkhuff. Sin embargo, para Rogers sería siempre no directivo porque la dirección de la ayuda está centrada en el cliente y no en el Counselor. Sin embargo, creemos que hay situaciones de crisis en donde el consultante, según el nivel de entendimiento, necesita una indicación bien específica.

b. *Consecuencias lógicas.* El Counselor señala los resultados posibles de la acción del cliente.

Ejemplo:

Couns.: — "¿Qué pasaría si hiciera A o B?"

c.*> *Interpretación.* El Counselor ofrece al consultante un marco de referencia alternativo para que éste último pueda aprender a ver situaciones de vida de maneras diferentes por sí mismo.

d. *Recapitulación conjunta.* El Counselor ofrece al consultante un breve resumen respecto de lo que el Counselor ha dicho o pensado durante una entrevista.

Ejemplo:

Couns.: — "Veamos lo que hemos logrado en esta entrevista... ¿Cómo te parece a tí?"

e. *Información/Consejo/Instrucción/Opinión/Recomendación.* El Counselor le transmite información e ideas al consultante.

El dar consejo es un asunto controvertido. Un Counselor por lo general no da consejos porque sería contraproducente a los principios filosóficos existenciales de nuestra teoría. Algunos sugieren que sólo se puede dar en situaciones críticas y bajo ciertas circunstancias, según el nivel de entendimiento del consultante. Otros opinan que fomentan la dependencia y refuerzan el papel del Counselor que todo lo sabe y el del consultante que no es capaz de asumir responsabilidad por sus actos. Nosotros creemos que debería utilizarse cuando el consejo de un experto o especialista o de alguien que tiene autoridad moral para reafirmar una posición es necesario dada la urgencia de la situación.

2.4.3. Para su auto evaluación

Le proponemos:

1. ¿Qué es para Ud. una relación? ¿Qué factores tienen que ser tomados en cuenta para una relación de ayuda?

2. Identifique 8 etapas en la relación de ayuda desde el inicio hasta el final y cite ejemplos de situaciones típicas que pueden ocurrir durante cada etapa en forma secuencial o concomitante.

3. ¿Cuáles son las actitudes del Counselor que se ponen en acción durante la relación de ayuda en forma específica?

4. Enumere (os micro recursos no-verbales y verbales. Cite ejemplos.

3. Modalidad, inserción y aplicación del *Counseling*

La modalidad del *Counseling* puede ser de dos tipos: la individual y la grupal. Para poder comprender mejor el proceso del *Counseling* individual lo vamos a enfocar a partir de un caso clínico desde las distintas teorías psicológicas. Luego vamos a desarrollar en qué consiste el *Counseling* grupal y su significación para el crecimiento social.

La inserción del *Counseling* en Argentina tiene cada vez mayor apremio. Hay varios campos que requieren su profesionalidad dado que creemos que la mejor manera de promover salud es a través de la prevención. Esta prevención debe hacerse cuanto antes porque mejora la productividad de una comunidad y coincidimos con las autoras Judit Horwat y Lilla de Grosz en "*Counseling y Prevención*" del libro *Crear salud o curar enfermedad*, quienes dicen que "finalmente beneficia los recursos económicos del Estado, ya que resulta menos onerosa que el mantenimiento y atención de enormes poblaciones hospitalarias". Ellos son el desarrollo personal, el *Counseling* en la educación, en lo laboral y el pastoral. Cada una de estas especialidades tienen su propio marco de referencia y conviene especificarlo y delimitarlo.

3.1. Modalidad del *Counseling*

3.1.1. El *Counseling* individual

En este país el *Counseling* individual es de corte netamente humanístico. Sin embargo, en Estados Unidos y en Europa puede suceder que se usen otros enfoques de *Counseling*, ya sea psicoanalítico, cognitivo conductual o centrado en la persona.

Un caso clínico visto desde las distintas teorías psicológicas

Analicemos un caso bajo estos tres enfoques y veamos si podemos captar la diferencia.

El caso es de una señora de 36 años que llamaremos Susana. Ella ha solicitado *Counseling* para que le ayuden a encarar una cantidad de cosas y preocupaciones que la están molestando e impidiendo que lleve una

vida satisfactoria. Durante las entrevistas iniciales surgen los siguientes motivos de consulta:

—desea mejorar su manera de relacionarse con otros seres significativos, con sus compañeros de trabajo y con gente desconocida que pueda encontrar en su vida.

—siente que tiene sentimientos depresivos intensos y de soledad así como sentimientos de resentimiento y rabia hacia la gente de su pasado y del presente.

—Quiere dejar de tener conductas malsanas tales como las de interpretar constantemente todos los mensajes y las situaciones con una fuerte auto-crítica.

—está por terminar una relación de dos años.

Historia personal:

Susana tuvo una niñez muy difícil con un padre que la criticaba y a menudo la ponía en ridículo. Nunca sintió que sus padres la defendieran; tampoco le estaba permitido hacer cualquier tipo de crítica de sus familiares. Desde una edad muy temprana ha experimentado rechazo y soledad. Sus relaciones íntimas con otros adultos siempre han reproducido el mismo patrón que ella recibió de sus parientes cuando era niña. Ella cree que se ha juntado siempre con personas que se parecen a aquellos de su familia primaria que le infligieron tanto dolor en el pasado. Ha estado casada y está divorciada. Su marido la maltrataba. Su forma de relacionarse con su marido fue tratar de ganarse siempre su aprobación, y lo único que consiguió fue que abusara de ella emocionalmente y nunca la aceptara.

Susana está preocupada porque sigue recibiendo los mismos mensajes negativos que recibía de niña, a veces llega a odiarse, teme por el hecho de que sea maltratada y rechazada nuevamente en el futuro. Demostró tener sentimientos muy intensos que le eran difíciles de manejar y expresó su deseo de cambiar para manejar mejor estos asuntos complejos que la superan.

• El enfoque psicoanalítico

Los Counselors efectivos que utilizan este encuadre psicodinámico tienen que empezar reconociendo que hay fuerzas motivadoras dentro de la gente que no están conscientes, por lo que tendrán que reconocer la significación de las experiencias infantiles y utilizar los conceptos de transferencia en la relación de ayuda. Luego buscarán de qué manera están haciendo uso de los mecanismos de defensa para protegerse de las amenazas externas e internas e indagarán en sus resistencias. Una vez establecido lo

anterior, harán con su paciente un trabajo de alianza terapéutica para analizar la transferencia de la consultante hasta que vaya logrando la auto-comprensión de sus conflictos internos.

Preguntas que se haría un Counselor trabajando desde este enfoque psicoanalítico:

¿De qué manera la depresión crónica y la angustia eran el resultado de los conflictos del Ello, el Yo y el Superyo? ¿Qué tipo de mecanismos de defensa utiliza la consultante? ¿Está identificada con el agresor? ¿Cuáles son sus sentimientos ambivalentes hacia sus padres? ¿Qué sentimientos e ideas inconscientes son necesarios que se hagan conscientes para aliviar a Susana? ¿Cuáles conductas distorsionadas generan en Susana impulsos amenazantes inconscientes? ¿De qué manera se le puede ayudar a Susana para que encuentre maneras de resolver sus problemas que sean más satisfactorias para ella y para la sociedad?

• El enfoque cognitivista conductual

Este enfoque surge originariamente de la perspectiva conductista, en donde las acciones humanas están determinadas por las consecuencias inmediatas del medio ambiente externo y fue ampliado por A. Bandura en 1969. El consideró que todas nuestras discusiones están mediadas por variables tales como los pensamientos, los sentimientos, las esperanzas y los sueños. Todas estas actividades son consideradas como un medio ambiente interno que nos influyen de igual modo que el medio ambiente externo. Anteriormente a este cambio radical paradigmático en la psicología conductista, en 1962, A. Ellis desarrolla la terapia emotiva racional; en la cual la premisa de base radica en que la mayoría de la gente desarrolla modos de pensar irracionales y que los pensamientos causan los sentimientos. No es que la gente o los hechos le hacen sentir a uno mal, sino que son nuestras creencias acerca de estas personas o hechos que generan malestar emocional en nosotros. Estos pensamientos irracionales conducen a conductas irracionales e inadecuadas. El Counseling, desde este enfoque, trata de que los consultantes reconozcan y cambien estas creencias irracionales por otras racionales. El logro de este objetivo depende de un Counselor que los apoye y lo ayude a confrontar su sistema de creencias.

Preguntas del Counselor cognitivo conductista.

¿Qué hecho detonante hizo que Susana solicitara Counseling? ¿Qué pensamientos, conductas y mensajes le ayudan a Susana a darse cuenta de que tiene un patrón de relaciones destructivo? ¿Qué emociones negativas están interactuando en el presente de Susana, aunque ella crea que se deben al pasado y que por ello vuelven? ¿Cuál es el sistema de creencias de

Susana? ¿Cuáles son las ideas irracionales que la perturban? ¿De qué manera percibe ella los hechos e interpreta los mensajes de los otros y los suyos mismos?

• El enfoque centrado en la persona

Este enfoque, desarrollado por Carl Rogers, tiene el encuadre humanístico. No vamos a extendernos demasiado por ser la materia de estudio sobre la cual gira este libro.

Simplemente diremos que esta teoría reside en la manera cómo el individuo percibe el mundo. Es más importante lo que él percibe en su mundo fenómeno lógico que la realidad circundante. Trata de comprender y experimentar su unicidad, de que es un ser único e irrepetible. Lo que el individuo percibe que está ocurriendo es la realidad. Esta teoría no se detiene a investigar las causas de la conducta ni trata de cambiarla. Más bien, se centra en las experiencias, en los sentimientos y en las interacciones del individuo en el presente.

Para esta teoría, tenemos que tomar en cuenta un potencial de crecimiento innato que se encuentra en el ser humano, para que actualice su fuerza energética que posee como individuo y como un ser orgánico. El objetivo de este Counseling es desarrollar una relación entre el consultante y el Counselor. Lo que respecta a la calidad del Counselor y a la calidad de la relación lo hemos descrito en la Unidad 1. Por lo tanto, el éxito de este enfoque depende de la relación cálida y no amenazante en la cual el individuo se siente a gusto y puede crecer.

Preguntas que se haría un Counselor rogeriano centrado en el consultante:

¿Qué tipo de mirada condicional afectaron a Susana para que recibiera la aceptación de sus padres? ¿Cómo se tuvo ella que condicionar para no sentir rechazo ni soledad? ¿Cuál es la contradicción que ella siente entre sus condiciones de valor y sus necesidades y auto-percepción? Su auto-estima, ¿cómo se la puede elevar? ¿El auto-concepto de Susana puede llegar a modificarse si yo la respeto como una persona que merece mi aceptación? ¿Cómo revierte su imagen de víctima del pasado y la de ser una fracasada en todas sus relaciones? ¿De qué manera puede ella verse como una totalidad? El hecho de que Susana haya pedido ayuda ¿no es acaso una tendencia actualizante que la lleva a buscar resultados más positivos y más constructivos?

No es fácil describir estas teorías a la luz de un caso. Dejamos que el lector pueda sacar sus propias respuestas, y, si le interesa una mayor lite-

ra; itura, recomendamos cierta bibliografía básica que responde a los enfoques del Counseling aquí presentados.

• Teoría psicoanalítica:

Freud, A. *El Yo y los mecanismos de defensa*. Paidós, Buenos Aires, 1986.

Freud, S. Cinco Conferencias pronunciadas en la Clark University, (Estados Unidos).

• Teoría Cognitiva-Conductual:

Ellis, A. *Reasons and emotion in Psychotherapy*, New York, Lyle Stuart.

• Teoría Centrada en la Persona:

Rogers, C. *El Proceso de Convertirse en Persona*, Paidós, Buenos Aires, 1984.

Rogers, C. *El camino del ser*, Kairós Psicología, Barcelona, 1987

3.1.2. El Counseling grupal

En los últimos años se está viendo cada vez más la necesidad de comunicaciones inter-personales grupales. Sirven de antídoto para el aislamiento humano. Es nuestra opinión y nuestro deseo que la necesidad de facilitadores de grupo recaiga sobre el Counselor, quien, en función de la calidad de persona que es, puede ser una sana influencia como agente de cambio en la sociedad.

Hay todo tipo de grupos: alcohólicos anónimos, exdrogadictos, exobesos, mujeres golpeadas, abusadas sexualmente, violadas, etc. Ello nos da la pauta de que estamos siendo testigos de una necesidad humana que busca cómo acompañarse en la resolución de sus conflictos afines.

Creemos que el Counseling grupal va a tener una cabida significativa en los años venideros. Si bien hay ciertas adicciones que requieren personas especializadas o recuperadas, en el tema hay otro tipo de personas que quieren sentirse acompañadas en su crecimiento y necesitan un grupo de pertenencia con un facilitador que las aliente al cambio. Para ello será necesario una mayor capacitación en el área social de los profesionales de Counseling interesados en el desarrollo humano para convertirse en especialistas de! trabajo en grupo. La ayuda individual puede resultar costosa para algunos y el trabajo en grupo tiene ciertos beneficios de gran importancia tanto para el Counselor como para los participantes.

Hay amplia investigación psicosocial Anderson (1985) reciente que ayuda a demostrar que el trabajo en grupo tiene las siguientes potencialidades:

1. Los grupos constituyen una modalidad poderosa para el aprendizaje.

2. La esencia de los procesos grupales reside en la manera como se benefician todos sus miembros, y esta ayuda mutua es resultado palpable percibido por el grupo. Se generan sentimientos de solidaridad al ayudarse unos a otros, de pertenencia o afiliación, de aprendizaje interpersonal, y la instalación de la esperanza como un aspecto aliviador para superar dudas, inseguridades, desamparo, -aspectos que se deben a las necesidades no satisfechas del ser humano.

3. Recientes estudios han encontrado que el grupo es, independientemente del facilitador, el que tiene incidencia en los resultados. El facilitador o líder más efectivo es aquel que puede lograr que el grupo desarrolle su propio sistema de ayuda mutua.

4. Si bien algunos ejercicios estructurados contribuyen a cohesionar al grupo, se sabe que impiden expresiones de afecto, confianza, autenticidad o el estar cerca. Es bueno que el facilitador los tenga "en el bolsillo" y que los use si es pertinente. No conviene un facilitador que insista en hacer el ejercicio porque lo tenía planeado ya que sentirá rechazo del grupo.

5. Las experiencias emocionales correctivas que tienen lugar en el aquí y ahora del grupo son altamente sentidas por el grupo e incrementan la intensidad de las experiencias grupales, aunque no se logre ningún resultado significativo.

6. Cuando ha habido un proceso mediante el cual el grupo es empático con sus miembros, hay sentimientos de mucha comprensión hacia sus co-miembros, lo que genera apertura y ganas de contar sus historias personales en un ambiente de confianza.

7. Los Counselors/facilitadores están en la obligación de comprender los procesos y la dinámica grupales para lograr un trabajo eficiente que promueva en los miembros todos los beneficios que tiene la participación.

8. Los cambios que se experimentan en los grupos tienen una validez sin límites. Si bien es difícil mantener el cambio porque se tiende a repetir siempre lo mismo, el efecto del grupo ayuda a que el cambio sea más permanente.

(J. D. Anderson; 1985)

Las funciones de un facilitador de grupo son cuatro, según J.D. Anderson(1979):

1. *El proceso de proveer.* Este es el rol del proveedor de relaciones y de formar un clima. Las destrezas que usa el facilitador son el apoyo, el afecto, el elogio, la protección, la calidez, la aceptación, la autenticidad y el cuidado.

2. *El proceso de procesar.* Este rol de procesador sirve para elucidar el significado del proceso mediante las destrezas siguientes: explicaciones, clarificaciones, interpretaciones y ofreciendo un marco teórico cognitivo para el cambio, o bien la traducción de sentimientos y experiencias en ideas,

3. *El proceso de catalizar.* Este rol de catalizador sirve para estimular la expresión emocional mediante destrezas tales como indagación de sentimientos, propuestas desafiantes, confrontaciones y sugerencias, actividades programáticas y a través de modelos.

4. *El proceso de dirigir.* Este es el rol del director mediante habilidades tales como fijarse límites, roles, normas y objetivos, manejo del tiempo, acompañar, detener la actividad, interceder, y sugerir procedimientos.

(J.D. Anderson; 1979)

• **Las características de los líderes de grupo**

Creemos que hay ciertas características esenciales que todo líder de grupo debe poseer a fin de poder facilitar el proceso grupal.

G. Corey, en su libro *Teoría y Práctica del Counseling Grupal* (1985), describe estas cualidades que hacen a un Counselor de grupos.

1. *Presencia.* Esta no sólo es física sino emocional. El Counselor es una persona que está presente en su totalidad. Es una persona que está conectadas con sus propias experiencias de vida y puede comunicar la empatía y la comprensión porque las puede relacionar a sucesos o emociones similares.

2. *Fuerza personal.* El poder del Counselor emana de una fuerza personal que se origina en su auto-confianza y en "haberse dado cuenta" de que es un ser influyente como líder en el grupo. Es esencial que sea capaz de dirigir su fuerza para realzar las habilidades de cada miembro del grupo en la identificación y edificación de sus potenciales, para superar problemas y encarar las dificultades benéficamente.

3. *Valor.* Los facilitadores de grupo tienen que tener valor. A medida de que se va enfrentando al grupo, el Counselor va arriesgándose con sus propias reacciones ante ciertos aspectos del proceso grupal, se atreve a confrontar, a compartir experiencias de vida, actuar sobre la base de la intuición, a observar, captar los hechos y la situación, a tomar notas y detectar cualquier malestar y, por último, dirigir el movimiento del grupo y disertar.

4. *Capacidad volitiva para confrontarse a sí mismo.* Se necesita valor para trabajar con un grupo; no es fácil saber que se es un modelo influyente, estar en condiciones de confrontar el rol, transmitir em-

patía, y lograr un equilibrio entre la función catalizadora y la facilitadora en aras de que el grupo se deleve.

Esta auto-confrontación, según Corey, requiere que se hayan hecho las siguientes preguntas antes de asumir este rol: ¿Por qué estoy conduciendo grupos? ¿Qué es lo que estoy obteniendo de esta actividad? ¿Por qué me comporto de esta manera cuando dirijo grupos? ¿Cuál es el impacto que tienen mis actitudes, valores, preferencias, sentimientos, conductas sobre la gente del grupo? ¿Cuáles son mis necesidades que estoy satisfaciendo al ser líder del grupo? ¿Hasta qué grado? ¿Alguna vez utilizo al grupo que conduzco para satisfacer mis necesidades personales a costa de la satisfacción de las necesidades del grupo?

5. *Auto-concientización.* Para desempeñar este rol es una condición sine qua non que el Counselor tenga un sentido muy desarrollado de su auto-conciencia. Durante este proceso del grupo se juegan las necesidades, las defensas, las aprehensiones, los conflictos de relación, y los asuntos personales no resueltos. Estos elementos pueden ayudar a realzar o ir en detrimento del grupo en tanto y en cuanto el líder del grupo pueda reconocer el nivel de estos elementos y el grado en que están incidiendo dificultosamente en el desempeño de su rol.

6. *La sinceridad.* El Counselor tiene que estar auténticamente interesado en el bienestar de los miembros del grupo y del grupo en general. Esta sinceridad le permite relacionarse en forma directa y puede alentar a cada miembro para que explore otros aspectos de sí mismo que pueden estar distorsionados o negados completamente.

7. *Autenticidad.* Los líderes efectivos son aquellos que son reales, congruentes, honestos y abiertos para responder a las interacciones del grupo. Cuando el Counselor líder del grupo sabe quien es él, tiene aceptación de sí mismo y se siente cómodo en el grupo es, capaz de comunicarse en forma honesta acerca de sus sentimientos y sus reacciones en forma congruente. Esto es muy constructivo para los miembros y para el grupo en general.

8. *Sentido de identidad.* El Counselor tiene que tener claros sus valores para ayudara los integrantes del grupo a que desarrollen internamente los suyos. Lo mismo sucede con sus significados, sus metas y sus expectativas. Si no los tiene interiorizados difícilmente podrá ayudara otros.

9. *La creencia en el proceso grupal.* Los líderes tienen que estar firmemente convencidos de que estos procesos grupales son curativos en sí mismos y altamente beneficiosos para todos. Si el Counselor no tiene este convencimiento transmitirá este mensaje de manera verbal y no verbal y ello repercutirá en gran medida en el aspecto beneficioso de la experiencia.

10. *La creatividad.* Estos líderes cuanto más espontáneos sean en su trato con el grupo, mejores serán la comunicación, la introspec-

ción y el crecimiento personal del mismo. Los que dependen en gran medida de intervenciones y técnicas estructuradas no tendrán mucho éxito. La flexibilidad sería un elemento importantísimo para estar preparado a encarar situaciones inesperadas del grupo. El grupo siempre está en movimiento dinámico y aparecen comentarios, problemas y reacciones fuera de contexto para lo cual no hay preparación que valga y se necesita tener rapidez para dar un giro inesperado a todo el proceso.

11. *Vigor y energía.* El Counselor de grupos tiene que estar preparado para atender a muchas personas simultáneamente. Necesita usar la memoria para hacer un seguimiento continuo y no dejar a ninguno de los miembros sin ser escuchado. Esto requiere habilidades tales como un mayor estado de alerta, observación, capacidad para responder a las necesidades del otro, ser activo y lleno de energía. Hay veces que el Counselor prefiere trabajar con otro facilitador para que co-coordinen el trabajo y no sentirse demasiado agobiado con esta tarea tan exigente.

(G. Corey; 1985)

• Factores que permiten el éxito de la experiencia grupal

Luego de haber participado en experiencias grupales y habiendo sido testigos de la efectividad de las mismas, nos preguntamos qué elementos o factores estaban en juego para que las cosas salieran bien.

Al preguntarles a los miembros de los grupos cuáles han sido los elementos que les ha permitido crecer tenemos respuestas como las siguientes:

- sienten que hay una similitud con otros;
- se vuelven más conscientes de ellos mismos;
- surgen sentimientos de aceptación positiva y simpatía por otros;
- pueden verse a sí mismos a través de **otros**;
- encuentran un espacio para expresarse en forma articulada;
- asertiva y coherente;
- surgen sentimientos de calidez y cercanía con el grupo;
- son testigos de emociones ajenas que se expresan con valor, honestidad y entrega;
- hay un espacio para sacar a la luz las emociones.

Yalom, en su libro *Teoría y Práctica de la Psicoterapia Grupal*, ha encontrado que los siguientes elementos se ponen en juego durante las experiencias grupales, y para mayor referencia ver **El Counseling grupal** en el Unidad 4.

- Se instala la esperanza.
- La universalidad.
- Se brinda información.
- Altruismo.
- Hay una recapitulación correctiva del grupo familiar primario.
- Se desarrollan técnicas de socialización.
- Comportamiento imitativo.
- 8. Aprendizaje interpersonal.
- 9. Cohesión del grupo.
- 10. Catarsis
- 11. Factores existenciales.

Para resumir, creemos que el Counseling grupal tiene un futuro venturoso que no hay que soslayar. El Counselor avocado a esta tarea tiene que tener un conocimiento básico de la dinámica grupal para actuar como facilitador o co-facilitador de estos grupos. El saber hacer con los demás implica una labor ardua y requiere una especialización en el tema con conocimientos de técnicas e intervenciones apropiadas. No es lo mismo saber, ni tampoco saber hacer, lo difícil es saber hacer con los demás. También hay que tomar en cuenta que su estilo personal será un factor decisivo en la consecución del clima sanante necesario para que se produzca el crecimiento de los miembros del grupo.

3.2. Campo de aplicación del Counseling

3.2.1. El Counseling en Desarrollo Personal

Este campo abarca fundamentalmente el campo de las personas que desean entrar en un proceso de desarrollo personal.

El objetivo es liberar las capacidades normales de desarrollo, creatividad, productividad y autorrealización del consultante en un contexto de proceso activo de aprendizaje cognitivo-emocional.

El conflicto es un estado inherente en la vida cotidiana de los seres humanos, pero hay pérdidas que irrumpen en la vida y que traen aparejados un profundo sentido de pérdida. Algunas tienen que ver con un desmembramiento: tales como la muerte de un hijo, esposo o progenitor; la hospitalización de un cónyuge; la separación debido a una guerra, o a un desastre fortuito, pérdida súbita del trabajo, encarcelamiento, inhabilitación, un divorcio traumático. Son situaciones de pérdida que necesitan transitarse pasando por las etapas normales de un duelo y que tienen una duración que varía según la personalidad del individuo.

Hay otras crisis que tienen que ver con los cambios de ciclo vital, ta-

[es como la adolescencia, la mediana edad, la menopausia y la tercera edad. Son crisis transiciónales que se caracterizan principalmente por una discontinuidad o ruptura con el pasado. Estas transiciones también incluyen un cambio de trabajo, la inclusión de un nuevo miembro en la familia, un conflicto familiar, una enfermedad terminal, etc. Son también oportunidades para sacar fuerzas y aprender habilidades a partir de las experiencias personales de vida. También pueden ocurrir inesperadamente causando shock y desorganización en el individuo. Un Counselor efectivo puede ayudar al sujeto acompañándolo en su proceso de transición.

3.2.2. El Counseling educacional.

Es el Counseling que colabora para que el sistema educativo se transforme en un sistema promotor de salud y de desarrollo del individuo en la sociedad facilitando el estado de relaciones sanas que permitan una integración de todos los interesados del proceso educacional. Es un proceso en donde cobra importancia lo relacional superando lo individual.

El Counselor educacional trabaja a manera de enlace entre los distintos estamentos para ampliar el campo de observación y construir una nueva realidad en forma creativa. Su rol consiste en rescatar la identidad de los centros educativos.

Al hablar del campo del Counselor en la educación nos tenemos que referir no sólo a la comunidad educativa sino a toda institución, organización o grupo que tenga por objetivo el aprendizaje. Ello incluye a centros correccionales, parroquias y entidades de formación privadas y nacionales.

El desempeño del rol del Counselor educacional está vinculado a hacer explícito lo implícito y manifiesto lo latente en el proceso enseñanza-aprendizaje tanto en lo referente al sentido como al significado de los aprendizajes en cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

"Más que la solución de problemas aislados de naturaleza individual o institucional, el Counseling educacional busca el desarrollo integral y equilibrado de las potencialidades del aprendiente y del enseñante en beneficio de sí mismo y de la sociedad."¹

Un Counselor educacional ha de estar capacitado de acuerdo con tres categorías de elementos:

1. la persona del Counselor y su unidad interior,

1. Extraído del libro "Crear salud o Curar Enfermedad", El Counseling Educacional, Adriana Asfíz y Patricia Rebagliati. Editorial HOLOS, 1993.pág. 190

2. las actitudes respecto de los enseñantes-aprendientes, y
3. las técnicas pedagógicas más modernas y efectivas.

Por último, el Counselor educacional habrá de tener ciertas herramientas básicas para el desempeño de su función, tales como un conocimiento en general de la Institución y la dinámica de la misma, teorías y práctica de técnicas y estrategias de abordaje grupal e individual, conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje y, finalmente, una competencia técnica especializada para lograr con eficiencia, eficacia y efectividad la sensibilización del medio que solicita sus servicios.

3.2.3. *El Counseling laboral.*

Es el Counseling que asiste a las empresas, medianas o pequeñas, para hacer surgir en ellas una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de los mismos.

Para lograr lo anterior es necesario que las empresas consultantes puedan percibir sus procesos internos de una manera diferente para efectuar los cambios operativos que los lleven al logro de los objetivos buscados, intentar que se haga un viraje significativo de lo individual hacia lo grupal, hacia el trabajo en equipo, hacia la globalización. El objetivo es que se logre una integración global de todas las áreas de la empresa mediante los programas de Calidad Total.

Mediante este programa de Calidad Total las empresas van detectando las necesidades de las mismas para poder conciliar las expectativas de la gente con las posibilidades que puedan brindar las empresas.

El profesional del Counseling laboral:

"debe, ante todo, mantener una actitud ética desde una perspectiva humanística y centrada en la persona que consulta. Es el cliente quien definirá la ayuda de su asistencia, es el que genera un modelo, un marco de referencia compartido que integra las necesidades del cliente y el enfoque del consultor".¹¹

2.3.4. *El Counseling pastoral*

Es el Counseling que apunta al cuidado, la orientación y alimentación espiritual de las personas miembros de distintas comunidades religiosas. En el libro "Crear Salud o Curar enfermedad", sobre el Counseling Pastoral, los autores, A. Córtese, O. Gallino, D. Gómez Dupertuis y J. P. de Robert lo definen como una especialidad dentro de las tareas de asesoramiento y que se expresa en un ámbito de compromiso con una práctica religiosa.

Lie. Ramón Beltrán Costa en el libro "Crear salud o curar enfermedad", pág 237.

Afirman que cada persona vivencia su fe, un sentir interno y subjetivo, según su cultura y los diferentes sistemas teológicos. Cada sistema tiene su propia coherencia, y esa persona se identifica con un modo de vivir su fe.

El rol del Counselor pastoral sería entonces aquel que facilita en el consultante con inquietudes espirituales el pasaje a una experiencia de madurez religiosa.

Se entiende, entonces, que el Counselor pastoral necesita poseer la formación previa como profesional de la salud mental y las técnicas del Counseling, pero además conocer también los fundamentos básicos del grupo religioso con el que trabaja. Es una tarea que tiene características propias y específicas.

El Counselor pastoral es aquel que ha logrado hacer la síntesis entre lo psicológico y lo teológico, entre espiritualidad y ciencia; que puede trabajar con las diferentes dimensiones humanas de una manera integral, la ciencia que habla desde el conocimiento científico y las religiones que se transmiten desde la revelación y la vivencia. Ambas son complementarias para una clara percepción de la realidad.

2.3.5. *Para su auto evaluación*

Le proponemos:

1. Al analizar el Counseling individual confeccione un cuadro comparativo de las tres corrientes psicológicas enunciadas y pregúntese cuál de esos marcos teóricos coincide con su propio modelo mental. ¿Se pueden integrar algunas de las teorías?
2. Observe en una reunión grupal algunas de las características enunciadas en la modalidad de Counseling Grupal y determine de qué manera el éxito de la reunión está relacionado con las actitudes y modo de ser del coordinador grupal.
3. Investigue qué tipo de Counseling podría aplicarse con mayor efectividad en su medio cultural,

4. La delimitación entre Counseling y Educación

Al igual que con la Psicoterapia, entre Counseling y Educación también se plantean problemas de delimitación si bien son dos actividades que están muy relacionadas. Ambas ejercen una importante influencia sobre los seres humanos.

La educación es un proceso continuo, con roles estructurados en forma jerárquica, que se aplica al individuo en aquellas etapas de su vida en

las cuales se encuentra inconcluso su proceso evolutivo (niñez, adolescencia, etc.); el Counseling, en cambio, es un proceso discontinuo que orienta a las personas sanas que pasan temporalmente un momento de crisis o que tienen un conflicto muy concreto o que, por último, desean que se les facilite el desarrollo personal para su encuentro con el sentido existencial.

La finalidad de la educación es, mediante un conjunto de normas que definen tanto sus metas como sus procesos, y valiéndose de un modo orientador, desarrollar todas las funciones físicas e intelectuales del individuo, con el propósito de lograr el máximo desarrollo y la capacidad de autonomía. Su mayor preocupación debería ser el mejoramiento en la calidad de vida del individuo para su futuro como ciudadano en la sociedad. El Counseling tiene la misma finalidad pero de una manera acotada, centrado en el presente del individuo.

Sin embargo, al decir que es difícil delimitar el Counseling de la Educación primero tenemos que especificar de qué tipo de educación estamos hablando. Si se trata de la educación con los métodos tradicionales, en donde el maestro o profesor tiende a burocratizarse, a convertirse en un administrador del currículo, y es poseedor del conocimiento y del poder, y en donde los alumnos son los que obedecen, carecen de confianza, son sometidos a un estado de temor constante y, en general, no hay cabida para personas completas sino el predominio de su intelecto, y en donde los valores son ignorados y desvalorizados, estamos verdaderamente muy lejos de encontrar algunos puntos afines entre estos dos servicios. Estarían ambos en un extremo del espectro.

Pero, ¿cuál es la razón de estos extremos? Pues, bien, estamos frente a una realidad educativa en Argentina, que tiene una excesiva formalización, lo que ha generado un exceso de normas dejando de lado aspectos esenciales.

¿Cuáles son esas normas?

—la regulación rigurosa del tiempo,

— la homogenización de procesos en donde el currículo se ha convertido en el patrón general del sistema, sin tener en cuenta las particularidades regionales, institucionales, grupales e individuales;

— la estratificación de funciones en donde adquiere primacía lo jerárquico, basado más en normas que en necesidades, lo que da lugar a un sistema escolar autoritario y verticalista;

—la desarticulación del conocimiento fomentando el proceso verbal, repetitivo y aislado, con lo que consigue una enseñanza carente de contenidos significativos con referencia a lo concreto.

¿Cuáles serían esos aspectos esenciales que fueron dejados de lado y

de qué manera estas carencias podrían hacer que la delimitación entre Counseling y Educación estuviera menos distanciada? Si ambos servicios desean promover en el otro el crecimiento, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada, por qué no intentar que los principios humanistas del Counseling entren en el ámbito educativo?

En su último libro, *El camino del ser*, Carl Rogers sentó la base que toda educación humanista debiera tener para poder acercarnos a una educación más centrada en la persona. Allí afirma que, en la educación humanista, las figuras de autoridad deberán sentirse seguras de sí mismas y de su relación con lo demás, para confiar realmente en su capacidad de pensar y aprender por sí mismos. Según él sin esta pre-condición no se puede entender el resto de sus premisas que enumeramos a continuación:

1. Los facilitadores comparten con los demás —estudiantes, padres o miembros de la comunidad—, la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Los facilitadores aportan recursos para el aprendizaje, de sí mismos y de su experiencia, de libros u otros materiales, o de las experiencias de la comunidad.
3. Los estudiantes desarrollan sus propios programas de aprendizaje, individualmente o en colaboración con otros.
4. Se provee un ambiente de facilitación del aprendizaje.
5. El foco primordial del centro consiste en nutrir constantemente el proceso de aprendizaje.
6. La disciplina necesaria para alcanzar los objetivos de los estudiantes es la autodisciplina.
7. La evaluación de la extensión o significado del aprendizaje de cada estudiante, la realiza primordialmente el propio estudiante.
8. En este ambiente de promoción del crecimiento, el aprendizaje tiende a ser más profundo, avanza con mayor rapidez y penetra en mayor grado en la vida y en la conducta de los estudiantes que lo que se aprende en las aulas tradicionales.

Después de reflexionar sobre todo lo anterior diríamos que, si bien el Counseling y la Educación poseen un contexto diferente, ambos tienen un rol protagónico en la formación de las personas.

Lamentablemente, la educación, confundida muchas veces con la instrucción intelectual o transmisión de información, datos y conocimientos, es impartida como una obligación del Estado, con una connotación que equivale a decir Educación=escuela=contenidos. El aspecto humano, emocional que el Counseling ayuda a desarrollar está ausente en la Educación.

La escuela es parte complementaria de la educación que damos a nuestros hijos en nuestros hogares. El niño, ese ser indefenso y desprotegido, tiene el derecho de recibir un aprendizaje afectivo y cognoscitivo porque el componente afectivo y emocional es terriblemente importante y las aptitudes cognoscitivas de los alumnos deberían combinarse con un mejor conocimiento de sí mismos y de la conducta interpersonal.

Coincidimos con Francisco Cajiao R. en que si el objeto de la acción educativa está en función de una mejor calidad de vida, un niño y un adolescente necesitan aprender a vivir, aprender a amar, aprender a pensar, aprender a aprender, y tiene que desarrollar la capacidad de soñar, de realizar, de expresar y de participar.

C. Rogers parte de la hipótesis de que el estudiante desea aprender, pero este aprendizaje para que sea significativo debe ser incorporado a la personalidad total del estudiante a partir del estudiante mismo, es decir, debe permitirle relacionarlo con su propia experiencia.

El proceso de aprendizaje se verá cumplido cuando el estudiante logre hacer la síntesis personal de toda la información que proviene del exterior y la de su interior.

Para ello es necesario que el docente provea un clima pedagógico, que es similar al clima de la relación de ayuda, donde la existencia de la aceptación incondicional por parte del educador permitirá al estudiante superar los obstáculos emocionales en el aprendizaje. El docente debe además ser auténtico e intentar una comprensión empática de las manifestaciones de sus alumnos y permitirse expresar directamente esta comprensión, para que el aprendizaje resulte eficaz.

Los actuales maestros tienen que asumir actitudes distintas frente a la estructura de las instituciones educativas, y ello constituye el gran reto de las facultades de la educación.

Pareciera, entonces, que si bien en la teoría es difícil hacer la delimitación entre Counseling y Educación, la realidad es otra en nuestro país. Si tan sólo lográramos todo lo anteriormente mencionado, el Counseling y la Educación tendría más puntos en común y no estarían tan alejados uno del otro. Si esto se pudiera concretar, entonces el crecimiento individual y relacional serían los pilares de la Educación y del Counseling. Su delimitación de las fronteras entre los dos servicios no sería necesaria sino más bien inclusiva. El Counseling educacional en el ámbito escolar ayudaría a resolver una serie de problemas cotidianos de índole cognitiva, psíquica y social.

Es un deseo que aspiramos realizar.

4.1. Para su auto evaluación

1. Complete con sus propias observaciones y vivencias:
 - ¿cómo ven los docentes la escuela?
 - ¿cómo ve la comunidad la escuela?
2. Reflexionar sobre pares de oposición tales como:
 - el autoritarismo vs. la autoridad
 - a rigidez vs. la reflexión, la apertura, la comprensión
 - la dependencia vs. la libertad responsable
 - la pasividad vs. el compromiso activo
 - individualismo vs. el compromiso grupal.

5. Bibliografía

- Brammer, Lawrence M. (1988) *The Helping Relationship*, Prentice Hall, New Jersey.
- Capuzzi D. & Gross, Douglas R. (1991) *Introduction to Counseling: perspectives for the 1990s*, Allyn & Bacon, Massachusetts.
- Carkhuff, R. (1983) *The Art of Helping*, Human Development Press.
- Cajiao, Francisco R. "La "formalidad" como problema de calidad de la educación", *Pedagogía - Alegría de Enseñar*, N° 3, Chile.
- Dietrich, Georg (1986) *Psicología General del Counseling*, Editorial Herder, Barcelona.
- Egan, Gerald, *El Experto Ayudador*, Universidad de Loyola, Chicago.
- Enright, John B. (1991) *Esto es Gestalt*, Cuatro Vientos Editorial, Chile.
- González Garza, Ana María (1987) *El Enfoque Centrado en la Persona*, Editorial Trillas, México.
- González, José Lorenzo (1987) *Psicología de la Personalidad*, Biblioteca Nueva.
- Huberman, Susana (1992), *Cómo Aprenden los que Enseñan*, Aique Didáctica, Bs. As.
- Mearns, Dave & Thorne, Brian (1989) *Person-Centred Counselling in ACTION*, Sage Publications, G.B. England.
- Reik, T. (1975) *Cómo se llega a ser psicólogo*, Ediciones Horme S. A.E.. Paidós.
- Rogers, Carl R. (1980) *Libertad y Creatividad en la Educación*, Paidós, Bs. As.
- Rogers, Carl R. (1984) *El Proceso de convertirse en Persona*, Paidós, Bs.As.
- Rogers, Carl R. (1987) *El camino del ser*, Editorial Kairós, Barcelona.
- Sánchez Bodas, A. y Colaboradores (1993) *Crear Salud o Curar Enfermedad*, Holos Editorial, Bs.As.
- Yalom, I.D. (1975) *The Theory and practice of group psychotherapy*, New York, Basic Book.

Unidad 6

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

Prof. Orlando Rafael Martín¹

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

1. Nacido en San Juan. Argentino, es Profesor en Pedagogía, Licenciado en Psicología y Filosofía y egresado del Doctorado en Psicología de la Universidad del Salvador. Psico terapeuta en el CEPOR y experto en Planeamiento Educativo del CELAM en Chile. Organizador y primer Director del Centro de Orientación Universitario de la UADE. Miembro fundador, ha sido Presidente de APORA (Asoc. de Prof. de la Orientación - I. A.) de 1988 a 1992. Creador y Director de KOINONIA (Centro de Docencia, Asistencia y Creatividad) especializado en "Counseling Institucional" y "Orientación afectivosexual". Autor de "Ser y quehacer en Orientación: hacia un enfoque comprensivo personalista", V Seminario Argentino de Orientación, Universidad Nacional de San Juan, 10 al 12/09/92, "Educación de la sexualidad: consideraciones metodológicas", en *Sexualidad: documentos de apoyo*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, y *Didáctica de la Educación Sexual* (1993).

Domicilio Profesional: Av. Santa Fe 3942 8º B - Capital Federal (1425) T.E.: (01) 783-K395/831-5947.

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

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

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

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

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

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

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

Para que esta introducción no quede incompleta debemos señalar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. La enseñanza centrada en el alumno

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

Unidad 6

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

Prof. Orlando Rafael Martín¹

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

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

Domicilio Profesional: Av. Santa Fe 3942 8º B - Capital Federal (1425) T.E.: (01) 783-8395/831-5947.

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

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

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

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

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

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

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

Para que esta introducción no quede incompleta debemos señalar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. La enseñanza centrada en el alumno

En este primer punto te invito a reflexionar sobre la "enseñanza centrada en el estudiante"¹¹, es decir, en el aprender centrado en ti mismo. Tú estás haciendo un estudio "a distancia", lejos del docente físicamente hablando pero dialogando permanentemente contigo. Tú eres el organizador de los contenidos, del proceso, del tiempo de estudio; ¡tú eres el que aprende, tú el protagonista! Veamos sintéticamente cómo lo enuncia el autor, los motivos que postula, el rol del docente, etc.

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

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

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

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

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

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

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

5.3. "Tendemos a resistir a la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí-mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización¹."

"La estructura y organización del sí-mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí-mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí-mismo se relaja y expande para incluirla" (1975: 334).

5.4. "La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que: 1) las amenazas al sí-mismo del alumno se reducen a un mínimo, y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia." (1975: 335)

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

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

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

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

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

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

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

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

(Rogers, 1975: 335)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De lo expuesto se sacan dos conclusiones:

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

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

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

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

(Rogers, 1975: 336)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La tendencia actualizante. La motivación básica

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

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

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

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

(Von Bertalanffy, 1980, 166)

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

2.1. Características de la tendencia actualizante

1. Está y opera *en todo organismo* siempre; su presencia indica la vitalidad o muerte de un organismo. Es la motivación básica del organismo.
 2. "Es la tendencia direccional hacia la totalidad, hacia la actualización de las potencialidades". Mueve y tiene sentido, destinación: la vida.
 3. Incluye un desarrollo hacia la *diferenciación* de órganos y funciones. Empuja a adaptarse, a desarrollar habilidades y funciones para funcionar mejor.
 4. Incluye un "mejoramiento a través de la reproducción.
- La dirección no es sólo el buen funcionamiento individual sino también el funcionar continuamente, permanentemente a través de la especie o de la evolución de los órganos.
5. "Significa una dirección hacia la autorregulación, un alejarse del control de fuerzas externas."

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

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

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

Sintéticamente el esquema es el siguiente:



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

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

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

1. Rogers, C. "La naturaleza del hombre", en Lafarga Conove y Gómez del Campo' *Dessan-Qüo del potencial humano*. México, Trillas, 1978.

2. Maslow, A. "Motivación y personalidad" y "El hombre autorrealizado". Barcelona, Kairos, 1983. Borden y Sione: "¿a comunicación humana". Bs. As., Ateneo, 1982

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

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

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

2.2. Tendencia actualizante y necesidades humanas

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

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

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

2.3. Tendencia actualizante, patología y educación

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

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

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

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

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

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

2.4. Educación, terapia y Counseling

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

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

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

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

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

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

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

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

Si no existen esta convicción y esta confianza se caerá forzosamente

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Una teoría de la personalidad y de la conducta

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

Ahora deseo presentar la teoría de la personalidad que Rogers expone en la III Parte de su obra (1975: 407-459), extendida en *9 Proposiciones*, Estas fueron extraídas fundamentalmente del accionar clínico-terapéutico, analizadas y estudiadas minuciosamente. Las mismas fueron objeto de investigación por discípulos y están en permanente revisión.

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

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

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

Proposición 1

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

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

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

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

Proposición 2

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

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

Proposición 3

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

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

Proposición 4

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

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

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

Proposición 8

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

Para algunos autores "self es sinónimo de "organismo"; Rogers lo utiliza en sentido restringido: como la "conciencia de ser y de funcionar"¹¹ que explica la 9ª proposición cómo se forma.

Proposición 9

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

Proposición 20

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

Proposición 11

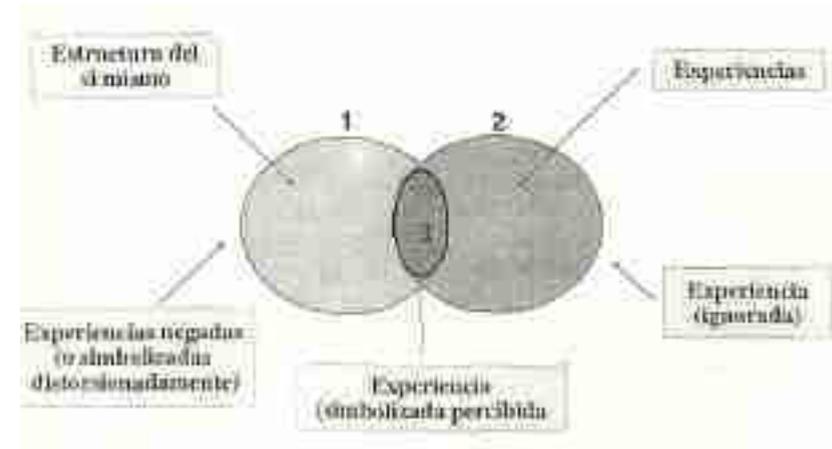
"A medida que se producen experiencias en la vida del individuo, éstas son:

- a) *simbolizadas*, percibidas y organizadas en cierta relación con el sí-mismo,
- b) *ignoradas*, porque no se percibe ninguna relación con la estructura del sí-mismo,
- c) se les *niega la simbolización*, o se las simboliza distorsionadamente porque la experiencia no es compatible con la estructura de sí-mismo.

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

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

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



Personalidad Total

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

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

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

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

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

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

Proposición 18

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

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

Proposición 19

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

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

Esta es la tarea de los aprendizajes significativos.

4. El aprender significativo

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

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

Este tema está en toda la obra de Rogers, pero nosotros nos referiremos especialmente a lo que aparece en *Psicoterapia centrada en el cliente* (i 977) y en *Libertad y creatividad en educación* (1877).

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

4.1. Dos clases de aprendizajes

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

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

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

4.2. Concepto de aprendizaje significativo

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

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

1. Compromete efectiva, vivencial, intelectoalmente;
 2. Es motivado, porque moviliza desde el interior;
 3. Es penetrante, cuestionante;
 4. Evaluado, ponderado desde el mismo *self*;
 5. Significante, significativo porque incluye la estructura del sí mismo y ayuda a su simbolización, trascendente para sí mismo.
- posición, el aprendizaje no significativo es el que no es motiva-

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

4.3. Enseñar y aprender

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

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

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

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

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

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

(Cari Rogers, 1975:90)

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

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

4.4. Posibilidad y requisitos del aprendizaje significativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es el aprendizaje verdaderamente activo.

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

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

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

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

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

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

4.5. *Recapitulación*

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

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

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

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

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

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

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

5. La facilitación del aprendizaje

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

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

"Una hipótesis general sobre las relaciones humanas"

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

(Rogers, 1972:44-45)

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

5.1. "Mi modo de facilitar el aprendizaje"

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

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

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

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

se aprende sobre la conducta, vivencias, afectos personales y del grupo,

— se experimenta la libertad.

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

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

5.2. Actitudes y condiciones para la facilitación del aprendizaje

Rogers parte citando una hermosa frase de Buber:

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

¿Cuáles son estas cualidades y actitudes?

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

5.2.1. Autenticidad/Congruencia:

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

5.2.2. Aprecio, aceptación, confianza

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

5.2.3. Comprensión empática

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

(Rogers, 1977: 96)

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

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

"En resumen:

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

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

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

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

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

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

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

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

(Rogers, 1977: 107-108)

5.3. Métodos para construir la libertad

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

(Rogers, 1977: 109-120)

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

5.3.1. Contribuir desde problemas percibidos como reales

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

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

5.3.2. Proporcionar los recursos

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

5.3.3. "El uso de contratos"

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

5.3.4. La división del grupo

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

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

5.3.5. La investigación

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

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

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

5.3.6. La simulación

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

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

(Rogers, 1977: 116)

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

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

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

(Rogers, 1977:116)

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

5.3.7. La instrucción programada (IP) como aprendizaje vivencia!

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

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

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

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

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

5.3.8. El grupo básico de encuentro¹

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

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

En general, cuando la experiencia personal es fructífera produce una comunicación más directa, una comprensión del sí mismo más profunda, el individuo se vuelve más auténtico e independiente, aceptando y comprendiendo mejor a los demás"².

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

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

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

5.3.9. Autoevaluación

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

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

5.3.10. Métodos no utilizados

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

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

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

(Rogers, 1977: 119)

5.3.11. Comentario final sobre métodos

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

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

(Rogers, 1977: 120)

5.4. Síntesis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

(Rogers. 1977: 131-132)

6. Repercusión y propuesta del enfoque

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

6.1. Poder o persona; dos tendencias en Educación

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

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

Es 3a educación de la "jarra y la taza", o la "educación bancaria", depósito: unos poseen el conocimiento y lo transfieren a otros que están vacíos y son pasivos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Rogers, 1980:47-67)

6.2. Modelo para una revolución

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

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

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

— Concepción antropológica del ser humano, ser en relación.

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Paso (y siguientes):

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

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

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

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

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

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

6.3. *Observaciones finales*

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

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

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

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

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

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

(Rogers, 1980:237)

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

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

La investigación

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

La creatividad

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

Conclusión

Esta conclusión es más bien apertura, inicio.

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

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

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

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

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

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

Para su autoevaluación_____.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11) ¿Qué entiende Rogers por "organismo"?

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

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

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

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

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

16) ¿Qué es aprendizaje significativo?

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

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

19) ¿Concuerdas con los requisitos y condiciones?

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

- Artiles, Manuel (1977) *La actitud psicoierapéuica* (en tomo de C. Rogers). Bs. As. Bonum.
- Borden y Slone: *La comunicación humana*. Bs. As., Ateneo.
- Lafarga Corona, I. y Gómez del Campo (1978) *Desarrollo del Potencial Humano* (T. I y II) (Aportaciones de una Psicología Humanista). México, Trillas.
- Milhollan, F. y Ferisha, B. (1977) *De Slánev a Rogers* (Dos maneras contrastantes de encarar la educación). Bs. As., Bonum.
- Carl Rogers (1972) *El proceso de convenirse en Persona*. Bs. As., Paidós.
- Carl Rogers (1973) *Grupos de encuentro*. Bs. As. Amorrorno.
- Carl Rogers (1975) *Psicoterapia centrada en el cliente*. Bs. As. Paidós.
- Carl Rogers (1977) *Libertad y creatividad en la educación*. Bs. As. Paidós.
- Carl Rogers (i 980) *El Poder de la persona*. México, Manual Moderno.
- Carl Rogers (1986) *El camino del Ser*. Barcelona. Kairós.
- Maslow, A. (1983) *El hombre autor realizado, Barcelona. Kairos*.
- Maslow, A. (1982) *Motivación y personalidad, Barcelona. Kairos*.
- Rogers, C, y Kingel (1977) *Psicoterapia y Relaciones Humanas* (T. I y II). Madrid, Alguara.
- Rogers C.-B.Stevens (1980) Persona a Persona. Bs. As., Amorrortu, 1980.**
- Robert, Th. (1978) *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación*. Madrid, Narcea, 1978.
- Von Bcrtalanífy, *El poder de la persona*.

Unidad 7

La Educación Centrada en la Persona *Desde Nosotros*

Prof. Orlando Rafael Martín

Hasta aquí hemos analizado la obra del Dr. Carl Rogers, sus postulados y sus propuestas. En esta Unidad, aunque sea muy sintética, deseo mostrar y estimular a investigar qué ocurre con el Enfoque Centrado en la Persona (E.C.P.) entre nosotros. Por eso me limitaré a indicar áreas para esta pesquisa.

1. E.C.P. y Educación Popular

1.1. En primer lugar, deseo señalar que el mismo Rogers hizo algunas reflexiones sobre cómo el E.C.P. se da en distintas latitudes, con diferentes nombres y a veces sin conocerse los distintos autores. A modo de ejemplo cito sus propias reflexiones con la *Pedagogía del Oprimido* de Pablo Freiré:

"Con frecuencia, el problema de los oprimidos sale a discusión cuando hablo ante grandes auditorios, y sale con mayor intensidad en los talleres. Se dice que un enfoque centrado en la persona es un lujo

que puede ser adecuado para una clase media afluyente, pero que no tiene significado alguno en relación con una minoría oprimida. Ya sea que se trate de negros, chicanos, puertorriqueños, mujeres, estudiantes, o cualquier otro *grupo enajenado* o relativamente sin poder, se dice que tal enfoque tan "suave" no tiene relevancia. Que lo que estos grupos necesitan es trabajo o un salario igual, o derechos civiles u oportunidades educativas, cosas que deben ser *arrebata*das del opresor puesto que él no las dará voluntariamente. Por lo tanto, un enfoque centrado en la persona es demasiado "débil" para afrontar estas situaciones.

Yo podría responder que, aunque mi oportunidad para trabajar con minorías raciales y étnicas ha sido limitada, mi experiencia apunta en la dirección opuesta a estas afirmaciones. Pero yo creo que la mejor respuesta viene del pensamiento de Paulo Freiré, quien ha trabajado con campesinos brasileños analfabetos, cuyas condiciones eran sólo un poco mejores que aquellas de los siervos de la Edad Media. El libro de Freiré *La Pedagogía del Oprimido* fue primeramente publicado en portugués en 1968 y traducido al inglés en 1970. Mi libro *Libertad y Creatividad en la Educación* fue publicado, en 1969. No hay ninguna indicación de que él haya oído acerca de mi trabajo alguna vez, y yo nunca oí del suyo. Yo me estaba dirigiendo a estudiantes en instituciones educativas. El está hablando de su trabajo con campesinos atemorizados, pisoteados. Yo traté de usar un estilo que pudiera llegar a los estudiantes y sus maestros. El escribe para comunicarse con marxistas. A mí me gusta dar ejemplos concretos. El es casi completamente abstracto. Con todo, los principios sobre los cuales él ha edificado su trabajo *son tan semejantes a los principios de libertad y creatividad en la educación*, que yo me quedé boquiabierto por la sorpresa.

Aquí está ya descripción de cómo él trabajó y de (os efectos que observó en los campesinos. El trabajó solamente cinco años en Brasil antes de que fuera encarcelado; el antiguo orden y la junta militar que dio un golpe de Estado en 1964 le tenían miedo. Fue "animado" para abandonar el país, y se fue a Chile, y desde entonces ha trabajado con varias organizaciones internacionales. A menudo yo he dicho que si una dictadura tomara el gobierno de este país, uno de sus primeros actos, si ellos fueran inteligentes, sería el de encarcelarme a mí y a otros que sostienen un punto de vista centrado en la persona.

Freiré se opone encarnizadamente al tipo de ocupación "banca-ria", en la cual el maestro sabe todo y enseña, y los estudiantes no saben nada y son enseñados. El sigue adelante hacia un nuevo concepto que, llevado a ya práctica, significa que un equipo interdisciplinar va a una área geográfica de, por decirlo así, un alto grado de analfabetismo y de dependencia apática. En reuniones informales el equipo establece sus objetivos, trata de empezar a fomentar la confianza y recluta ayudantes voluntarios. Los miembros del equipo actúan "como observadores simpatizantes, con una actitud de *comprensión* hacia lo que

ellos ven". Ellos no intentan imponer ningún valor, pero tratan de ver a la gente desde dentro: la manera como ellos hablan, la forma como ellos piensan y construyen sus pensamientos, la naturaleza de sus relaciones interpersonales. Esto es discutido con el ayudante voluntario, quien participa en todas las actividades del equipo. De una manera particular, ellos buscan las contradicciones, problemas y preocupaciones que existen en las mentes y en las vidas de los pobres. Ellos tratan de presentar estos problemas delante de grupos de la gente del lugar, a menudo en forma de una pintura.

(Rogers, 1980:73-74)

Se puede discutir si los fundamentos de Rogers y Freiré son los mismos o similares, si uno u otro tienen concordancias ideológico-políticas, etcétera. A pesar de todos estos interrogantes, hay una unidad que es verificable:

- a) los dos parten de la persona o del grupo; desean ser respetuosos de su sentir, pensar, de sus valores;
- b) ambos apuntan a que la persona o el grupo vayan estructurando su saber, vayan "construyendo" sus conocimientos y sus decisiones.

Sin lugar a dudas, las procedencias y precedentes señalan distintas propuestas: Rogers parte de la psicología y de la terapia; Freiré, desde una posición política (educativa) y con una intencionalidad específicamente educativa-política. El contexto y la teleología inciden en la educación.

En síntesis, aquí tenemos una concordancia de enfoques educativos en situaciones bien diferenciadas.

1.2. Si el enfoque de Rogers y de Freiré tienen concordancias, es necesario indicar las repercusiones que tuvo el pedagogo brasileño en Latinoamérica, y concretamente en Chile y en Argentina, donde tiene muchísimos seguidores. La Educación de Adultos en sus diferentes niveles y modalidades siguió la inspiración de la *Pedagogía del Oprimido*. De acuerdo con ella se estructuran los sistemas de aprendizaje eminentemente "concientizador", basado en la "palabra generadora". Toda una metodología que en la práctica es una acción educativa y revolucionaria.

En Chile (donde vivió después del exilio) tuvo una incidencia muy fuerte en toda la corriente de "Educación Popular", educación de base, participativa y de formación de los cuerpos para la "reforma agraria", para la capacitación de los campesinos, etc.

2. E.C.P. y Educación Personalizada

En la década del 60', en España, un pedagogo con una fuerte personalidad inicia un movimiento educativo de trascendencia: es Víctor Gar-

cía Hoz. Con sus obras más leídas, *Principios de Pedagogía Sistemática y Educación Personalizada*, se hace presente no sólo en España sino en toda Latinoamérica.

2.1. El se considera entroncado en una serie de precedentes que sitúa desde comienzos del siglo XX. Lo señala así en su *Educación Personalizada*:

"Como cualquier idea que comienza a extenderse, la educación personalizada ha pasado por un período no corto de gestación, que se ha venido proyectando, desde los comienzos de este siglo, en modificaciones de la organización de instituciones educativas y en la realización de las actividades escolares que se apoyan en algunos de los supuestos fundamentantes de la educación personalizada.

A cuatro principios metódicos podría reducirse la educación personalizada tal como acaba de diseñarse:

Adecuación a la singularidad personal de cada alumno armonizándola con las formas cooperativas de trabajo.

Posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos.

Unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva.

Flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

Los tres primeros principios enunciados responden a las notas personales de singularidad, autonomía y apertura, respectivamente. El cuarto principio responde a las diferentes situaciones reales en que la persona humana está llamada a encontrarse.

Entendiendo la educación personalizada como la síntesis de los resultados de aplicar los cuatro principios mencionados, se pueden encontrar claros antecedentes a los de adecuación, elección y flexibilidad. El de la unificación del trabajo cultural en la actividad expresiva es un principio que se ve con claridad examinando las características culturales del mundo en el que estamos entrando; pero requiere una revisión de la cultura que está por nacer, que necesariamente ha de ser difícil, pero que se ha de intentar si de verdad se aspira a que la educación no quede rezagada en la aplicación del pensamiento científico a su organización y sus técnicas. La aludida revisión de la cultura es necesaria si se quiere salvar la «triste paradoja de que el aprendizaje, una forma de actividad humana en estrecha dependencia de la comunicación, se halla tan poco afectado por los cambios en los métodos de comunicación que han alterado la mentalidad de la generación de la postguerra».

Si, dejando las situaciones límite, nos hacemos cargo de lo que pueden considerarse situaciones normales en la educación escolar, se puede afirmar que muchos problemas de rendimiento surgen como

consecuencia de determinadas características de la familia en la que el estudiante vive.

Siendo consecuentes con los hechos mencionados, hemos de inferir que la ya vieja idea de institución escolar constituida por estudiantes y profesores ha de ser reemplazada por la más amplia de comunidad educativa, en la que la iniciativa y el trabajo personal de los alumnos constituyan el centro de las preocupaciones y en la que el trabajo sea fruto de la convergencia no sólo de las preocupaciones y trabajo de alumnos y profesores, sino también de las preocupaciones, estímulos y posibilidades de las familias y del ambiente social."

(García Hoz, Víctor; 1985: 137-139)

Para ejemplificar lo dicho, señala una serie de antecedentes que se expresan en dos líneas convergentes:

a) Nuevos tipos de organización (1985⁶: 40-145)

— El Plan Dalton y el Sistema Winnetka.

— Agrupación flexible de los alumnos.

— La escuela no graduada.

b) Nuevos tipos de trabajo escolar (1985⁶: 146-170)

— El Sistema Tutoría! y de monitores.

— Técnicas de grupo.

— El Sistema Somosaguas.

— Programas Personales. Método de proyectos.

— Programas realistas de investigación escolar.

— Enseñanza individualizada con fichas.

— Instrucción programada.

— El uso de ordenadores electrónicos en la enseñanza.

— Instrucción prescripta individualmente.

— Palabra y pensamiento analítico (Método Upton).

La mera lectura de todas estas experiencias nos hace percibir que la educación se centra en la persona del alumno, respetando su "singularidad", "autonomía" y "apertura", creando para tal fin una organización y una acción educativa acorde.

2.2. Así lo expresa el "Código de la Educación Personalizada":

Principios fundamentales

1. El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad, que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias.

1.1. Singularidad.

Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal.

Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar.

Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio.

1.2. Autonomía.

Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa.

Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos.

1.3. Apertura.

Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación.

Apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

Principios metódicos de organización y acción educativas

De acuerdo con los principios fundamentales mencionados, la organización de centros y la realización de actividades educativas habrán de atenerse a los siguientes principios metodológicos, para que una institución o actividad pueda incluirse dentro del movimiento de la educación personalizada:

1. Organización comunitaria de las instituciones escolares, de tal suerte que sean colegiados los órganos de decisión y en ellos participen los escolares en la mayor medida posible, de acuerdo con el grado de su madurez.

2. Participación de todos los elementos que constituyen la comunidad educativa, directivos, educadores y alumnos, en la programación de actividades y en la selección, confección y uso del material escolar.

3. Especificación de la taxonomía de objetivos de la enseñanza en función de las distintas formas de expresión.

4. Determinación de los contenidos de la actividad expresiva partiendo de la experiencia personal de los escolares y orientándolos a la cultura sistemática y al mundo profesional.

5. Programación de las actividades de tal suerte que se dedique un tiempo para cada trabajo expresivo, verbal, numérico, plástico y dinámico.

6. Empleo de los elementos que la técnica ofrece al servicio de la educación.

7. Determinación de los objetivos de la orientación sobre la base de una formulación explícita de los valores que han de ser estimados y realizados por los escolares.

8. Programación explícita de la orientación de los escolares, en la que los factores técnicos, utilizados por personal especializado, se articulen con los factores humanos operantes en toda situación educativa.

9. Diagnóstico de cada escolar y utilización del mismo por el propio alumno y por los profesores, orientadores y padres.

10. Pronóstico del rendimiento de cada alumno, fundado en el diagnóstico previo y utilizado en la evaluación posterior.

11. Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de tal suerte que los estudiantes puedan realizar por sí solos lo realicen sin intervención del profesor.

12. Práctica de la docencia en equipo.

13. Agrupación flexible de alumnos,

14. Utilización de todas las situaciones de aprendizaje, ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.

15. Evaluación y promoción continuas.

16. Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.

17. Participación de la familia y la comunidad en las actividades escolares.

18. Evaluación permanente de todos los condicionantes y elementos de la educación, para ir descubriendo nuevos estímulos y métodos que cada vez hagan más eficaz la tarea de la comunidad educativa.

(García Hoz, Víctor; 1985: 335 - 339)

Como puede observarse, el "Código" se polariza en dos áreas: la *persona*, con sus tres notas más relevantes: singularidad, autonomía, apertura, y la *organización educativa* fruto de esas mismas personas. Ambas temáticas serán ampliamente comentadas y se estructurarán técnicas y mecanismos para su implementación.

2.3. Este enfoque de "Educación Personalizada" tuvo una enorme repercusión en Europa y en América Latina. A modo de ejemplo cito tres obras:

— Jaramillo, José: *Educación Personalizada. Un Modelo Educativo*, Bogotá, Indo-American Press Service, 1987,

— Martínez Sánchez, Amparo: *Exigencias metódicas de la Educación Personalizada*, Bs.As., Docencia, 1980. *Evaluación de Centros Docentes. Objetivos Educativos*, Bs.As., Docencia, 1980.

— Varios: *Un enfoque pedagógico centrado en la persona*, Bs.As., Docencia, 1983.

En ellas se señalan las características de esta educación "activa", centrada en el alumno, no ya en el profesor. Por lo que he podido rastrear, estos autores no citan a Rogers en sus obras (salvo una vez Martínez Sánchez en *Educación de Centros*). En cambio sí citan a Freiré, a E. Faure (*Aprender a ser*) y a P. Faure (*Curso de Educación Personalizada*).

Esto nos lleva a la conclusión de que este movimiento de conocer y reconocer a la persona en todas sus dimensiones es un movimiento que no surge de un autor sino que es la convergencia de un pensar, y de una cultura que supera los localismos o que no se reduce a un solo país o a una sola región. Para ratificar esta aseveración podríamos citar a Wienfried Bohm, en *La educación de la Persona* (Docencia, 1982), que reúne una serie de artículos sobre esta ciencia pedagógica. Se publica con la intención de enriquecer el diálogo de Latinoamérica y Europa (especialmente con el área alemana).

2.4. ¿Qué diferencias se pueden expresar entre Educación Personalizada y la Educación Centrada en la persona de Rogers?

Creo que la distinción más importante proviene del origen científico: la educación personalizada proviene del mundo pedagógico, de la "escuela nueva", de la escuela activa. Surge en contraposición de la escuela "vieja", pasiva, autoritaria, "bancana", y desde ahí señala su código y sus principios fundamentales, con una fuerte dosis antropológica-filosófica. Rogers es psicólogo, terapeuta: parte de la psicología del individuo ("tendencia **actualizante**") y las actitudes para comprenderlo. Pero, en definitiva ambas líneas se encuentran en el respeto y el centramiento en la persona, en su capacidad de dirección y de autorregulación.

3. La Orientación Vocacional desde el E.C.P.

Una área donde la Psicología rogeriana tiene cada vez más incidencia es la Orientación o Atesoramiento -*Cowiseing*— (ver Unidad 5) y en la "elección vocacional"¹.

1. Shertzer, B. y Sh. Stone: *Manual de asesoramiento psicológico (Counseling)*, Bs. As., Paidós, 1980. Ver también: Dietrich, C: *Psicología General del Counseling - Teoría y práctica*, Barcelona, Herder, 1986. Campos, A.: *Orientación no directiva (enseñanza, grupos de encuentro, terapia)*, Barcelona, Herder, 1984. Sánchez Bodas, A. y otros: *Counseling; ¿crear salud curar enfermedad?*. Bs.As., Holos, 1993.

En el habla inglesa, si bien hay varios enfoques, el *Manual del asesoramiento psicológico* de Shertzer y Stone ejerció una gran influencia. En lengua castellana, Rivas incluye entre los cinco enfoques psicológicos al rogeriano, centrado en la relación de ayuda. Lo explica así en su ficha introductoria:

"Con el enfoque rogeriano, también identificado como no directivo, comienza el desplazamiento de la responsabilidad del proceso de ayuda, en lo que a toma de decisiones se refiere, al propio sujeto. La fundamentación teórica se encuentra en la obra de Rogers, que comparte muchos de los supuestos psicodinámicos y que, al igual que el enfoque anteriormente tratado, se dirige a la relación de ayuda general y, muy secundariamente, a la problemática vocacional. El proceso de ayuda se basa en la comunicación interpersonal, la libertad, la aceptación mutua y la afectividad. Para este enfoque, la autorrealización es la finalidad de la conducta humana, y el proceso de ayuda es una sucesión de etapas que permite al sujeto clarificar su problema, aceptar la situación y encararse o adaptarse a la misma de forma creativa y responsable. Si atendiésemos sólo a las realizaciones específicas de este enfoque del asesoramiento vocacional es posible que su inclusión en este libro no quedara suficientemente justificada. Sin embargo, el influjo de los supuestos de la no creatividad afectarán hondamente a los asesores y muchas de las actitudes y formas de acción del asesoramiento rogeriano durante el proceso de relación interpersonal van a estar presentes en enfoques posteriores."

(Rivas, 1988: 114)

Rivas concluye con esta síntesis del enfoque rogeriano: •

• Teoría

Teoría psicológica

Relación de ayuda centrada en la persona. Fenomenología-Supuestos filosóficos sobre la condición humana basados en el existencialismo.

Supuestos teóricos

Significación personal y libertad de la conducta personal; autonomía y autorresponsabilidad; interpretación global de la cuestión vocacional en función de metas deseadas por el sujeto. Comunicación e interacción humana, Autoconcepto. La energía individual se utiliza para la autoconservación, autorrealización y mejora personal.

Objetivos

Facilitar la clarificación y adecuación del autoconcepto con los roles vocacionales compatibles con las posiciones del individuo como persona responsable.

- **Tecnología**

Diagnóstico

El diagnóstico se considera perjudicial para la relación de autoaceptación entre el sujeto y el asesor. En ningún caso se especifican prescripciones; lo más que se permite es analizar la situación personal de partida sin incluir evaluación de ningún tipo.

Proceso

Es semejante al proceso de ajuste personal empleado en psicoterapia. Se siguen los pasos de clarificación de las necesidades vitales del individuo en relación con el desempeño vocacional y, al igual que en el enfoque psicodinámico, la actuación no tiene por qué circunscribirse a esta específica cuestión, sino que atañe a cualquier aspecto que el sujeto demande en el proceso de interacción con el asesor.

Técnicas de entrevista y exploración psicológica

Uso limitado de las técnicas de indagación prelaboradas; insistencia en la reformulación de estímulos y respuestas que ayuden al individuo a expresar libremente su problemática, experiencias y vivencias enlazándolas con las cuestiones vocacionales, objeto inicial de la consulta. El asesor actúa como facilitador de la comunicación en la situación de interacción mutua. Uso extremadamente restrictivo de técnicas de exploración psicológica que no se basen en la comunicación personal no estructurada.

Interpretación de la información

Dadas las consideraciones negativas del diagnóstico y pronóstico en este enfoque de asesoramiento, el asesor se muestra permisivo y aquiescente y no hay información objetiva que merezca ser interpretada; todo fluye de la interacción personal y comunicación personal y es el propio sujeto quien va asumiendo en el proceso la información que estima adecuada y significativa para sus propios fines vocacionales.

Uso de ayudas externas

Se introducen cuando el sujeto las solicita; el asesor las presenta de manera que sean significativas en el contexto de las necesidades, a medida que la situación interactiva progresa.

Toma de decisión vocacional

La necesidad de ayuda se percibe como un determinado nivel de ansiedad ante la elección vocacional suscitada por el grado de incongruencia entre el concepto de sí mismo propio y las expectativas vocacionales, o por las deficiencias en la afirmación de la propia condición de elección libre y con significado personal. La decisión vocacio-

nal es de entera responsabilidad del sujeto, y así es respetada en el proceso, aun cuando implique violación aparente del posible ajuste. El sujeto es libre de tomar cualquier decisión, incluso correr el riesgo elevado de equivocarse la opción, con tal de que se asuma el proceso por parte del sujeto y se contemple el riesgo como una manifestación de mejora personal.

(Rivas, 1988: 127-129)

Si bien Rivas no expresa otras riquezas de Rogers, dice lo suficiente como para señalar la importancia de este enfoque en Orientación Vocacional. Señalemos algunos datos:

3.1. Centramiento en la persona del consultante

La no directividad implica que quien consulta es el protagonista, el responsable de la autodirección, y por tanto de las decisiones acerca de su vida. Este enfoque, esta idea, es tan importante que después de Rogers no se puede hablar de concebir una "Orientación Vocacional" que no contenga el protagonismo del consultante.

Esta percepción ha planteado un cuestionamiento a los términos de "orientación", "orientado", "asesor", "asesorado". Si quien acude a un proceso de esclarecimiento es el *protagonista*, es él quien debe "pensar", "elaborar", "esclarecerse", para seleccionar, elegir y tomar una decisión. Entonces debe usarse un término activo, no pasivo. De ahí mi preferencia por el sustantivo "consultante" (o el gerundio activo "orientando", "asesorando"). El término castellano "orientación" no nos ayuda mucho porque indica directividad además de actividad; "asesoría" tampoco, responde más adecuadamente a la realidad del proceso orientador. En esta práctica no es muy usado "consultoría"; de ahí que seguimos utilizando "Orientación Vocacional" con esta doble salvedad: atenuar el énfasis directivo y acentuar el protagonismo de quien solicita apoyo.

Este centramiento en la persona del consultante, en su carácter protagónico, lleva a acompañarlo en la realización de su propio proceso personal, grupal e institucional. Las técnicas de diálogo y visita a establecimientos como un aprendizaje con el mundo son un ejemplo del profundo respeto a su elección de carrera, oficios, etc. Este marco teórico ha sido y es un acuerdo compartido en A.P.O.R.A.¹, respetándose los diferentes enfoques y metodologías de trabajo.

1. A.P.O.R.A., Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina, fundada en 1984, nuclea a los Profesionales (Psicólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales, etc.) y Educadores que actúan en el campo de la Orientación. Ha realizado nueve (9) Seminarios Argentinos de Orientación, a lo que se suman permanentes actividades de capacitación para sus miembros.

En esta línea holística, desde el E.C.P., propuse en el Vº Seminario Argentino de Orientación, realizado en la Universidad Nacional de San Juan (10 al 12 de Setiembre de 1992), la siguiente ponencia: "Ser y quehacer de la Orientación: *hacia un enfoque comprensivo-personalista*". En ella señalo los diferentes intentos teóricos y los Modelos Específicos, Concretos y Particulares realizados en el país.

Entre nosotros, ¡ahí! que en otros lugares, más que una teoría hay enfoques o aproximaciones (*approach*): "elaboraciones teóricas relativamente bien articuladas y métodos de asistencia individual respecto a la toma de decisiones en el mundo vocacional ocupacional y a la temática de solución de problemas relativos al proceso de elección." (Crites, 1974: 195).

3.2. Recursos y técnicas

El espacio privilegiado es la "entrevista" de Orientación Vocacional. Aquí concuerdan los enfoques psico-dinámicos y evolutivos. Se excluyen las técnicas y recursos que quieran "medir", "diagnosticar" cuantitativamente el psiquismo humano.

En la entrevista, en el vínculo, las actitudes propuestas por Rogers son clave, en especial la comprensión empática (Repetto; 1992). Los recursos son "disparadores", estimulantes de un diálogo, búsqueda, etc., que se presentan en el vínculo "consultante-orientador".

La orientación, por tanto, es un *proceso* de búsqueda hacia "adentro" (autocomprensión), del mundo académico, de capacitación laboral y la elección vocacional correspondiente.

4. La "Educación Sexual" Centrada en la Persona

4.1. Mi primer contacto con Rogers fue a través de su obra *El proceso de convertirse en persona* (1972), Después realicé los cursos de psicoterapia en el CEPOR, donde me interioricé de su pensamiento, actitudes, filosofía y propuestas.

Dentro de mi especialidad, la Orientación en la línea del Counseling, me he dedicado, entre otras cosas, a la "Educación Sexual". Apoyándonos en los principios de la escuela activa (educación personalizada) y en la psicología del E.C.P. elaboramos (con Encarnación Madrid) la *Didáctica de la Educación Sexual* {1993³}, cuyo subtítulo indica el camino: "*Hacia un enfoque personalizante de la sexualidad y el amor*",

4.2. En la *Educación de la Sexualidad* (Martín-Madrid, 1992) se perfila este itinerario:

a) *Enfoques históricos en sexualidad*: concepciones biologista-moralista, biologista-placentera, personalista.

b) *Centramiento en la persona* que aprehende; la relación de ayuda-acompañamiento en la educación sexual.

c) *Desarrollo afectivo-sexual*, fruto de la maduración bio-psico-afectiva.

d) *Sistema Integrado de Sexualidad (S.I.S.)*: los enfoques parciales y el enfoque comprensivo-personalista.

e) *Pasos y condiciones para la integración en el curriculum institucional*.

En este enfoque holístico-comprensivo, centrado en y desde la Persona, hemos intentado resumir y aplicar los grandes lineamientos de la Psicología Humanística y los aportes provenientes desde los nuevos paradigmas científicos, desde la interdisciplinariedad.

Si somos congruentes con la Educación Centrada en la Persona, el proceso de integración de la Educación Sexual en el curriculum institucional será diferente de acuerdo con cada zona cultural, con los diversos niveles de maduración psico-afectiva, con los miedos y libertades de cada grupo. La conquista y la reaparición de la sexualidad, del afecto, del amor maduro no se imponen: se acompañan.

En esta tarea y en este proceso las *actitudes* del E.C.P. (aceptación positiva incondicional/compreensión empática/congruencia) son fundamentales, como es fundamental crear recursos metodológicos congruentes con el enfoque. La misma "Didáctica" lo expresa así:

"Esta concepción parte de una visión antropológica unitaria, holística, totalizadora. Se origina y está centrada en la "persona" considerada como una realidad única e indivisible, una unidad integrada en sí misma. No es dico ni tricotómica. Es una totalidad en la cual podemos considerar aspectos corporales, psíquicos, espirituales, pero no son separables ni son sustancias independientes."

(Martín-Madrid, 1998: 12)

"En el enfoque racionalista, lo erótico y el amor son secundarios y aun rechazados; en el sensualista lo erótico y el placer polarizan al hombre; en la visión personalista, todo el individuo, toda la persona es lo importante. Nada que le pertenezca le es ajeno. No hay partes buenas y partes malas; partes sucias y partes nobles. Todo el individuo es humano."

(Martín-Madrid, 1998: 16-17)

Sexualidad, valores, ética

"El enfoque racionalista se ha caracterizado por una imposición externa de las "élites pensantes", de sus pautas de conducta; una moral que termina en represiones, prohibiciones, etc. El enfoque sensualista y hedonista privilegia de tal modo el placer, el goce inmediato, que termina siendo a-moral, rechazando cualquier pauta o valor que no sea el "aquí" y ahora.

El enfoque personalista no cae en una moralina deshumanizante, ni en una a-moral que no acepta valores y trascendencia.

El otro/a, el *Tú*, es el primer valor, es persona como el *Yo* y digno de toda consideración, respeto y confianza. El vínculo YO-TU, la relación interpersonal es de tal magnitud que merece todo nuestro esfuerzo y respeto. En nuestra visión existen valores, actitudes, ética, pero no provenientes desde "afuera" de modo alienante; surgen de la misma persona, del vínculo unitivo, del proceso de gestación de la pareja. El respeto, la consideración, la comprensión, la confianza, la responsabilidad, la fidelidad, etc., son actitudes y a la vez se constituyen en valores fundamentales para gestar y acrecentar permanentemente el amor conyugal. Esta actitud, madura y adulta es fruto de un proceso, de un desarrollo progresivo en cada momento evolutivo. Cada etapa tiene sus propias dificultades y sus propios logros o metas. En la medida en que se van adquiriendo se van desplegando la personalidad, el amor, la donación, el respeto por el otro; se va constituyendo una "eticidad" madura de la persona. Este carácter ético de la vida implica valores, disciplina, esfuerzo motivado, razonable. De nuevo, Eros y Psiquis; yo y el otro; amor y razón; afecto y respeto.

Hacia una educación sexual personalizante'

Hacia un desarrollo de la capacidad de compromiso y de amor

En el párrafo anterior analizamos el área sexual desde una óptica antropológica, por temas analíticos e independientes. En este ítem queremos señalar, con pinceladas muy rápidas, el enfoque desde la óptica educativa, lo cual nos exige algunas precisiones y puntualizaciones.

¿Educación sexual de la persona o educación de la persona sexual? Si somos coherentes con nuestro enfoque debemos sostener la educación de la persona sexual. Esta afirmación implicaría que toda la educación y sus agentes no hagan disociaciones o nieguen a la persona sexual; que el tema fuera tratado con toda naturalidad, que no fuese censurado; pero esto no ocurre.

Por este motivo, para el momento actual, elegimos educación sexual de la persona y lo expresamos como un constructo separado.

Hablar de educación sexual remite a la problemática pedagógica, a sus fundamentos y características, a la teoría que implica. Sólo

nos limitaremos a señalar qué entendemos por educación sexual centrada en la persona y algunos de sus objetivos.

Por educación sexual entendemos facilitar el desarrollo pleno de la persona, que culmina en la donación total de sí al otro y a los otros, visto desde la óptica de la sexualidad

Coherente con nuestro enfoque de educación centrada en la persona, parte del educando y tiende a desplegar lo que en él existe como posibilidad o potencialidad.

La educación no es una manipulación o domesticación realizada por una élite que lo sabe todo; tampoco una mera instrucción de técnicas sexuales ni una trasmisión de conocimientos llamados "asépticos e imparciales" (en realidad no lo son pues llevan implícita una Filosofía de vida).

La educación (*ex-ducere*) tiende a extraer, a que se desarrolle y despliegue lo que hay dentro de cada uno. El hombre es digno de confianza, tiene necesidad de crecer, tiende a actualizarse, a amar, a pesar de las muchas deficiencias y limitaciones o condicionamientos (personales, culturales, etc.).

Por eso la educación sexual facilita ese aprendizaje de la donación, del amor; ayuda a eliminar el egoísmo, el egocentrismo. El vivir para el bien del otro o de los otros no se impone: se testimonia y se comunica, se indican senderos, se facilitan, experiencias y se intercambian las propias. En definitiva, es brindar oportunidades que actúan como estimulantes o disparadores para que el educando haga su propia experiencia, la reflexione y se desarrolle desde ahí.

En esta educación centrada en la persona y en el grupo se parte del que aprende: no hay dicotomías entre información y formación, entre intelección y volición, entre teoría y práctica. Se busca la síntesis en una unidad que los supera y trasciende. No existe una experiencia sin un logro que la explicita ni una información que no modifique, y no hay modificación de la persona sin explicitación de ella.

Sólo la persona, como un todo, es sujeto de influencias educativas; por ello es en un enfoque personal donde se desarrolla la verdadera educación. La sexualidad, como un aspecto independiente, como un constructo, sirve para ser analizada, estudiada en abstracto; la sexualidad como simple reducción a órganos y funciones genitales es adiestrada, ejercitada pero... si hablamos de educación no podemos prescindir del todo, de la persona, que es sexual. Aquí radica la falencia antropológica y gnoseológica de la "instrucción genital", de una formación del "instinto o del impulso sexual".

En síntesis, para que haya educación sexual debe existir:

- a. Una persona, sujeto de experiencias y reflexiones educativas.
- b. Un objetivo, una teleología; la educación es un proceso que tiende a lograr metas en ese educando, no como imposiciones exterior-

res sino como valores a ser descubiertos y asumidos libre y responsablemente por los sujetos (educandos).

c. Como todo proceso, la educación sexual implica una sucesión ordenada, una evolución. Proceso que tiene por referencia la maduración del sujeto que aprende, y a él debe responder en sus distintos momentos la educación sexual,"

(Martín-Madrid, 1993³: 18-20)

Objetivos de la Educación Sexual

"El objetivo general de nuestro enfoque es el desarrollo de la capacidad de amar, de comprometerse, de donarse junto con otra persona en una tarea y en un proyecto común (la pareja, la familia, etc.).

Este objetivo se desglosa en objetivos específicos y operacionales propios de cada momento del crecer evolutivo.

Didácticamente los agrupamos en tres secuencias:

1. Una secuencia personal, que implica la asunción y desarrollo del cuerpo, el afecto, la caricia, hasta la capacidad de simbolización, de elección y compromiso en una identidad personal, adulta y madura.

2. Una secuencia familiar-grupal-social, que comprende ser recepcionado y nacer en una continencia afectiva básica y, pasando por experiencias grupales cada vez más amplias y heterogéneas, fecunda en la gestación del propio núcleo familiar.

3. Una secuencia vincular, de interrelaciones, que intenta desarrollar desde la actitud de apertura hasta la decisión de asumir a otra persona para con ella realizar un proyecto y una tarea común compartida.

Estas tres "secuencias"¹⁵ se implican e imbrican mutua y constantemente y tendrán distintas connotaciones y acentuaciones en cada momento evolutivo. El estilo de una personalidad armoniosamente masculina o femenina es el resultado que sólo se adquiere con una adecuada formación y con aquella progresiva experiencia de diversas presencias (masculinas o femeninas) posibilitada por la misma educación y por la propia vivencia de los educandos.

Estos objetivos intentan lograr una identidad sexual adulta y por lo tanto la capacidad de formar una pareja adulta. Esto es fruto de un amor maduro y éste de un aprendizaje, de donación, entrega, generosidad, en el cual se encuentran en un YO-TU dos personas que se eligen y deciden realizar una vida en común.

Por esto, para nosotros, toda *educación sexual en definitiva es educación en, para y del amor*. De ahí, la importancia de la personalidad del "educador". Si es verdad que el educador debe testimoniar lo que dice... en educación sexual la presencia, la personalidad y las acti-

tudes del educador adquieren una relevancia de primera magnitud no sólo por las interferencias que pueda realizar, sino también por sus proyecciones y, fundamentalmente, porque esa persona o pareja se constituye, por su mera presencia, en modelo (o antimodelo) de identificación (positiva o negativa).

(Martín-Madrid, 1993?: 20-21)

Pedagogía autocrática y pedagogía participativa

Esquemáticamente podemos decir que hay dos procesos enseñanza-aprendizaje. El *primero* está centrado en el que enseña, en el profesor o conferenciante; en este enfoque lo que interesa es:

- Qué enseña.
- Cómo y cuándo enseña.
- Mediante qué enseña.
- Para qué enseña.

Se privilegia el acto de enseñar y a quien lo realiza. Este enfoque ha privilegiado también los programas, las técnicas, los instrumentos del docente: la locución y la oratoria hasta los instrumentos de evaluación. Toda la dinámica estará centrada en el docente, quedarán descuidadas la participación, la investigación, la problemática del alumno. Los esfuerzos claves del docente serán:

- Cómo motivar.
- Cómo mantener la atención.
- Cómo hacer para que participen.

Las consecuencias de este enfoque son lógicas: el docente se luce, los alumnos desaparecen. Si los alumnos participan*, investigan, generalmente se debe a que los docentes abandonaron total o parcialmente este enfoque.

El *segundo* enfoque está centrado en el educando, en el que aprende, en sus necesidades, intereses y problemas.

Para este enfoque lo que importa fundamentalmente es:

- Quién es el que aprende.
- Qué es aprender,
- Cómo y cuándo aprende.
- Con quién aprende.
- Para qué aprende.

En este enfoque lo importante es el sujeto-educando. No porque el sujeto que enseña no sea importante, sino porque en el acto de enseñar el docente está en función de, al servicio del proceso de aprender del educando. No a la inversa.

En esta perspectiva no se pueden descuidar el contenido y los programas, pero el énfasis está en el modo de aprenderlos, de captar-

los e incorporarlos. Por eso no bastan las sugerencias e instrumentos técnicos del docente; es necesario que También estén presentes las actividades, el modo concreto de participación de los alumnos.

La dinámica de grupos tiene desde esta óptica una importancia relevante, porque son medios que ayudan a que el educando sea el agente activo. Pero, insistamos, la actividad del docente no desaparece, se potencializa porque se convierte en coordinador de grupos, en conductor de un proceso de aprender con la participación activa de todo el grupo. Lo importante en esta óptica es crear un clima de participación y diálogo.

Este es posible porque se crea y se confía en la participación del alumno y en su propia creatividad. Es poner la problemática en la mesa común para que todos la afrontemos. Nuestra experiencia, nuestra actitud será fundamental para esta investigación compartida, para esta búsqueda.

Las consecuencias de este enfoque también son lógicas: el aula se convierte en un laboratorio, en una mesa de trabajo, en grupos y mesas de discusión, en relevamiento de encuestas, en investigaciones en la casa, en mirar discriminativa y críticamente la TV, las revistas, lo que ocurre en las "barras", etc. El chico confía en sus apreciaciones y se comunica, intercambia con los otros, disiente y aprende a compartir y trabajar más cooperativamente.

El docente es realmente el alma del grupo: es el consultado, el buscado, el admirado, porque ayuda a pensar y compartir (no es el "pesado", el "plomo" del enfoque anterior). "La levadura es fecunda cuando desaparece en la masa."

Esto nos ocurre en este enfoque.

En la didáctica del despliegue de la capacidad de amar, seguimos este segundo enfoque y creemos que no hay otra alternativa si queremos ser consecuentes y coherentes con nuestro propósito general.

En este capítulo sólo indicaremos algunos ítem de esta pedagogía de participación y cooperación, para llegar al modo concreto como se expresan nuestros modelos y unidades.

(Martín-Madrid, 1993³: 34-36)

Del aprender y los aprendizajes significativos

DEL APRENDER

Nada puedes enseñarle a un hombre:
sólo puedes ayudarlo a que lo descubra
dentro de sí mismo.

Gcdileo

El hombre, al final, decide por sí mismo.

En suma, la educación debe ser
educación para la capacidad de decidir.

V. Fmnkl

... Hay varias teorías relativas al modo como se adquiere o modifica una conducta: la reacción condicionada, que se efectúa por ejercicio, por asociación y contigüidad (Pavlov, Guthrie, Liddell).

El aprender mediante experimentación por error y éxito; se descartan los fracasos, se llega al aprendizaje (Thorndike, Skinner, Hull).

El aprender mediante penetración comprensiva, gradual y en profundización creciente, que lleva a una captación más profunda de la realidad y de sus relaciones (Psic. de la Forma, Gestalt), es una captación de la totalidad, del sistema, y por profundización sucesiva se van captando sus partes y sus relaciones.

En nuestra didáctica, utilizamos este tercer aspecto por la índole de nuestra materia y porque responde a la experiencia concreta del educando.

Los antiguos decían: *non multa sed multum*. No muchas cosas, sino profundidad, intensidad. En el orden de la sexualidad y del amor creemos que es fundamental tener ideas y valores básicos.

Aprendizaje significativo es aquel que significa en mi vida, que le da sentido o es mera idea, es vivencia, es convicción. Son aquellas experiencias que se graban de tal modo en nuestro existir que siempre me hablan. Son aquellos hitos a los cuales siempre recorro como puntos de referencia positivos o negativos.

Estas vivencias o experiencias son las que marcan y deciden la historia de una personalidad. Estas experiencias pueden traumatizar o liberar una personalidad.

En educación de la sexualidad aparecen, por la misma índole del tema, estas vivencias (que pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes para el educando). Si son muy traumáticas, pueden dañar a los niños; si son experiencias gratificantes, elevan el espíritu de un curso.

En educación sexual es importante abordar esos aprendizajes y esas experiencias para enriquecerlos, corregirlos o prevenirlos según sea la situación. En casos conflictivos o de muy difícil esclarecimiento, es una de las ocasiones de intercambiar con profesionales del tema para analizar su abordaje escolar y/o tratamiento especializado.

(Martín-Madrid, 1993³:36-39)

El tema del aprendizaje significativo está desarrollado *in extenso* en el punto 4 de la Unidad anterior, donde se señala su descripción y características peculiares.

Como fruto de toda esta investigación y trabajo de capacitación se ha creado el Instituto KOINONIA (Centro de Docencia, Asistencia y Creatividad). En él se diagraman los talleres y cursos para profesionales, docentes, padres y alumnos.

5. Conclusiones

He intentado señalar someramente áreas en los cuales el E.C.P. se está implementando y aplicando. Son simples muestras pero lo suficientemente revelantes para mostrar que este modo de pensar se extiende y amplía día a día. Así se cumple el deseo del mismo Rogers de que esta nueva cosmovisión debe ser aplicada a nuevas realidades.

Entre nosotros crecen las organizaciones que se inscriben en esta orientación: CEPOR, KOINONIA, HOLOS, CASA ABIERTA. Ellas, su accionar, sus publicaciones... indican que la "tercera fuerza en psicología" está presente y se expresa con características propias.

6. Para su autoevaluación

- 1) ¿Qué expresiones en Educación Centrada en la Persona encuentran entre nosotros? Señala las principales características de cada una.
- 2) Después de haber visto en todo esta Unidad, los aportes de Rogers y algunas expresiones nuestras, indique:
 - a. Semejanzas entre ambos aportes.
 - b. Diferencias o particularidades en nuestros desarrollos.

7. Referencias

- Artiles, Manuel (1977) *La actitud psicoterapéutica. En tomo a Rogers*. Bs.As. Bonum.
- Campos, A. (1984) *Orientación no directiva (Enseñanza, grupos de encuentro, terapia)*, Barcelona, Hcrder.
- Crites, John: *Psicología Vocacional*. Bs.As., Paidós, 1974, pág. 195.
- Dietrich, G. (1986) *Psicología General del Counseling. Teoría y práctica*, Barcelona, Herder.
- Freiré, P. (1912) *Pedagogía del Oprimido.*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Freiré, P. (1972) *La Educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- García Hoz, Víctor (1984) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp.
- García Hoz, Víctor (1985) *Educación Personalizada*. Madrid, Rialp.
- Lafarga Corona, I. y Gómez del Campo (1978) *Desarrollo del potencial, humano (T. I y II) (Aportes de una Psicología Humanista)*, México, Trillas.
- Martín, Orlando, "Ser y quehacer en Orientación: hacia un enfoque comprensivo-personalista". VF Seminario Argentino de Orientación, Universidad Nacional de San Juan, 10 al 12/09/92.
- Martín-Madrid (1993) *Didáctica de la Educación Sexual*, Bs.As., El Ateneo.
- Martín-Madrid, "La inclusión de la sexualidad en el curriculum institucional". Bs. As., Consudec N° 739, Mayo 94'.
- Martín-Madrid, "Educación de la sexualidad: consideraciones metodológicas", en "Sexualidad' documentos de apoyo", Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992.
- Milholian, F. y B. Ferisha (1977) *De Skinner a Rogers: Dos maneras contrastantes de encarar la educación*, Bs. As., Bonum.
- Rcpetlo (1992) *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid, Morata.
- Rivas, F. (1988) *Psicología Vocacional: Enfoques del ase so ramiento*. Madrid, Morafa.
- Robert, Th. (1978) *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación*. Madrid, Narcea.
- Rogers, Carl (1977) *Libertad y Creatividad en Educación* ". Bs.As. Paidós.
- Rogers, Carl (1980) *El Poder de la Persona*, México, Manual Moderno.
- Rogers, Carl (1975) *Psicoterapia centrada en el cliente*, Bs.As. Paidós,
- Rogers, Carl (1972) *El Proceso de convertirse en Persona*. Bs.As., Paidós.
- Rogers, Carl (1973) *Grupos de encuentro*. Bs.As., Amorrortu.
- Rogers, Carl (1986) *El camino del Ser*. Barcelona, Kairós.
- Rogers-B.Stevens (1980) *Persona a Persona*. Bs. As., Amorrortu.
- Rogers-Kínget (1967) *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid, Aifeguara.
- Sánchez, Bodas, A. y otros (1993) *Counseling: ¿crear salud o curar enfermedad?*. Bs. As., Holos.
- Secretariado de Pastoral Juvenil de la Cuenca del Plata (Argén tina-Uruguay-Paraguay): "Taller Educación en el Amor 1994". Bahía Blanca, enero 94'.
- Shertzer.B. y Sh. Stone (1980) *Manual de asesoramiento psicológico (Counseling)*. Bs. As., Paidós.