



Universidad de Guanajuato

Campus Guanajuato

División de ciencias sociales y humanidades

Departamento de educación

Examen General de Conocimientos

Desarrollo escrito de un tema

Eje de desarrollo humano

Ensayos desde la experiencia: desarrollo humano, educación y práctica docente

Para obtener el grado de

Maestría en Desarrollo Docente

Presenta

Carlos Villalpando Martínez

Directora:

Mtra Cristina Solórzano Ruiz

Salamanca, Guanajuato, 16 de enero de 2026.

Agradecimientos

A mi mamá Amparo Martínez Granados por la paciencia en el proceso de la maestría, en el apoyo emocional y soporte integral.

A mis hermanas Carla Michelle y Elvia Alejandra por acompañarme en el tiempo.

A mi tío y segundo papá Miguel Martínez Granados por su apoyo integral e incondicional.

A mis docentes que me acompañaron en mi proceso educativo.

A el profesor Ricardo Solórzano Zinser por ser mi primer lector, director del trabajo y guía en el desarrollo humano y el proceso de encontrarme como autor y persona.

A la maestra Cristina Solórzano Ruiz por ser mi nueva lectora, directora e impulsora de mi trabajo.

A mis lectores la Dra. Rosario, el Mtro. Gonzalo, la Mtra y compañera Araceli.

Al Dr. Fabian por darme la oportunidad de regresar a presentar mi trabajo.

A mí mismo por continuar este proceso tardío de titulación, que me permitió conocerme a mí mismo, en mi proceso de convertirme en docente y mejor persona.

A la memoria de mi padre Cp. Carlos Villalpando López y mi abuelita Estela Granados Raya.

Índice

Introducción general.....	4
Fundamentos de desarrollo humano	7
Comunicación significativa en el proceso educativo.....	16
Condiciones que favorecen el ambiente de seguridad emocional y su aplicación en el aula	30
Educación centrada en el estudiante	37
Características del facilitador de grupo.....	46
Conclusión general.....	58
Referencias:	60

Introducción general

El presente desarrollo escrito se elabora como parte del Examen General de Conocimientos de la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato y se inscribe en el eje de desarrollo humano. Desde este marco, el trabajo propone una reflexión crítica y situada sobre la educación como un proceso profundamente humano, que no puede reducirse a la transmisión de contenidos ni a la aplicación instrumental de metodologías, sino que implica necesariamente la consideración integral de la persona: su historia, su cuerpo, sus emociones, su lenguaje y su contexto social.

El enfoque de desarrollo humano, de raíz humanista, parte de la premisa de que las personas poseen una tendencia natural al crecimiento, a la autorregulación y a la transformación, siempre que existan condiciones favorables para ello. En el ámbito educativo, dichas condiciones se expresan en ambientes de seguridad emocional, relaciones empáticas, comunicación significativa y prácticas docentes congruentes. No obstante, estas dimensiones suelen quedar relegadas en los modelos educativos tradicionales, los cuales privilegian el control, la evaluación estandarizada y la autoridad jerárquica por encima de la experiencia vivida de estudiantes y docentes.

Este trabajo parte de la convicción de que la educación no puede pensarse al margen de la vida cotidiana ni de las trayectorias personales de quienes participan en ella. Enseñar y aprender no son actos neutros: están atravesados por historias de vida, por experiencias emocionales previas, por condiciones culturales y por estructuras sociales que influyen en la forma en que las personas se relacionan consigo mismas y con los otros. Desde esta perspectiva, el aula —o cualquier espacio formativo— se convierte en un escenario relacional donde se ponen en juego

no solo saberes académicos, sino también emociones, creencias, resistencias y posibilidades de cambio.

A lo largo del documento se articulan reflexiones teóricas con experiencias profesionales concretas desarrolladas en distintos contextos. Por un lado, se recupera la experiencia como facilitador del Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV), un espacio de reeducación masculina donde el trabajo grupal, la escucha empática y la seguridad emocional resultan condiciones indispensables para la toma de conciencia y la transformación personal. Por otro lado, se integra la práctica docente en educación superior y secundaria, donde se observa cómo los principios del desarrollo humano influyen directamente en el clima del aula, la participación del alumnado y la construcción del aprendizaje significativo.

Asimismo, el proceso formativo vivido durante la maestría ocupa un lugar central en este desarrollo escrito. Lejos de concebirse como un trayecto exclusivamente académico, la formación docente se presenta aquí como una experiencia personal de revisión, cuestionamiento y resignificación de la propia práctica. En este sentido, el trabajo asume que el docente no es un agente externo al proceso educativo, sino parte constitutiva del mismo, y que su forma de estar en el aula impacta de manera directa en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

El documento se organiza a partir de distintos ejes interrelacionados. En primer lugar, se abordan los fundamentos del desarrollo humano como base conceptual para comprender el aprendizaje desde una perspectiva integral. Posteriormente, se analiza la comunicación significativa en el proceso educativo, entendida como un encuentro humano que posibilita el autoconocimiento, la expresión emocional y la construcción de sentido. Más adelante, se reflexiona sobre las condiciones que favorecen un ambiente de seguridad emocional en el aula y su aplicación en distintos contextos educativos. Asimismo, se desarrolla el enfoque de educación

centrada en el estudiante como una propuesta ética y pedagógica que reconoce al alumno como sujeto activo de su aprendizaje. Finalmente, se examinan las características del facilitador de grupo, destacando actitudes como la congruencia, la empatía y el interés positivo incondicional como pilares del acompañamiento educativo y social.

Este desarrollo escrito no pretende ofrecer recetas ni modelos universales. Su intención es dar cuenta de un proceso reflexivo que articula teoría, práctica y experiencia personal, reconociendo que el conocimiento en el campo del desarrollo humano se construye desde la vivencia y la reflexión situada. Desde esta mirada, el desarrollo humano se presenta no solo como un enfoque teórico, sino como una práctica cotidiana que atraviesa la educación, la comunicación y la relación con los otros.

Las experiencias vertidas en el presente escrito nos ayudan a reflexionar el desarrollo humano y el desarrollo docente como una perspectiva que se construye con la práctica educativa, que combina lo teórico y práctico, que sirve para incorporar el crecimiento personal y la construcción del conocimiento del docente con los alumnos, en una relación dialéctica, en lo que se enseña y nos enseñan.

Pensar la docencia desde el desarrollo humano implica asumir una responsabilidad ética: crear condiciones para que las personas puedan aprender, expresarse y transformarse en un entorno de respeto y aceptación. En ese camino, enseñar deja de ser únicamente un acto de transmisión de saberes y se convierte en una experiencia de encuentro humano, donde el aprendizaje es también una forma de cuidado, reconocimiento y crecimiento personal.

Fundamentos de desarrollo humano

Introducción

El desarrollo humano es un enfoque que se centra en el desarrollo continuo de la persona e implica el crecimiento y mejora de sus capacidades a lo largo de su vida; en tanto existan ciertas condiciones establecidas de seguridad psicológica que brindan los terapeutas, facilitadores o docentes, ayudándonos a convertir cualquier tipo de experiencia en algo llevadero, para transformarlo en resiliencia.

Las personas pasamos por vivencias que construyen significativamente nuestras experiencias y formas de actuar durante nuestras vidas; pueden ser positivas o negativas y, sin acompañamiento, generan pautas que condicionan nuestro comportamiento. La psicología y el enfoque centrado en la persona nos permiten sentir emociones sin que estas nos condicionen. Puedes sentir enojo, tristeza o felicidad, pero seguir en tu camino; se puede expresar, hablarlo y transformarlo en positivo.

Nos dice la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) (2018) que, para entender los mecanismos de re-consolidación y reconstrucción de la memoria, se puede tomar oportunidad de las expresiones de los eventos cotidianos, reclamos o cualquier otra expresión, por medio de la escucha profunda o de algún otro elemento que modifique la memoria emocional de los eventos y que puede tener una experiencia de transformación emocional de la salud mental de las personas.

Como experiencia profesional en la aplicación del enfoque de desarrollo humano, en el Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV), que facilité como operativo del Instituto Municipal de Salamanca, Guanajuato, por cinco años, y en el que yo también tuve un proceso terapéutico para dejar mis propias violencias, me di cuenta de que los

hombres, al estar impregnados de conductas, vivencias, experiencias familiares, personales y culturales de violencia estructural, incorporaban ciertas actitudes, emociones, formas de pensar y actuar que condicionaban su vida diaria. El proceso de hablar de sus emociones es prácticamente nulo; los hombres difícilmente expresan sus emociones y, cuando lo hacen, es en forma de agresividad. El MAHGV propone entonces un modelo participativo, en el que, a partir de tus propias experiencias y las de los demás usuarios, identifiques tus propias violencias, te conozcas a ti mismo, aprendas a identificar tus emociones y generes bienestar en todos tus círculos, por medio de un programa de 16 sesiones y con la conducción de sociólogos, psicólogos y demás científicos sociales, teniendo un impacto en la salud mental de las personas.

Desarrollo

Una de las condiciones básicas para el aprendizaje es favorecer un clima de seguridad emocional en el aula, por medio de lo que Rogers define como el proceso de realizarse como una persona completa; esto se logra mediante conceptos relacionados por el docente y compartidos con los estudiantes, como la congruencia del terapeuta, el interés positivo emocional, la resiliencia y la escucha activa, que brindan al estudiante un entorno en el que puede sentir, dialogar y estar seguro en su crecimiento como persona individual y en grupo, para aprender a relacionarse y convivir.

El modelo educativo tradicional brinda a los estudiantes información, conocimientos y mecanismos que le sirven al Estado para controlar y condicionar a las personas a modos de producción, ya sea de conocimientos o económicos, para que los individuos convivan en sociedad. Empero, existen programas que facilitan un desarrollo de la persona. Quintanilla, recuperada por la SEG (2018), nos dice que los alumnos presentan una inversión trágica en la escuela primaria: muchos niños tienen un alto nivel de autoestima y poca información al entrar a

las escuelas, proceso que se invierte al finalizar la primaria, ya que la educación y salud emocional no se brindan efectivamente en las aulas. En las capacitaciones para docentes, si las hay, solamente se hacen por requisito.

Como funcionario público, encargado de promover pláticas, talleres y cursos relacionados con la perspectiva de género y la salud emocional de mujeres y niños, me percaté de la dificultad que existe en la educación, en todos los niveles, para recibir ese tipo de información, ya que hasta en nuestros días sigue siendo un tema tabú. La educación básica, en particular la primaria, fomenta actividades y contenidos teóricos sólidos, pero pocas veces promueve ambientes de seguridad emocional. Los docentes, a pesar de las capacitaciones continuas, lo hacen por cumplir requisitos y no se informan en realidad. En el momento en que un alumno llega con alguna problemática, no saben qué hacer; los directivos, en muchas ocasiones, desconocen los protocolos o no los aplican por la burocracia que ello implica, dejando a los alumnos desprotegidos.

Los esfuerzos para que la salud emocional se lleve a cabo en la educación y el desarrollo humano comenzaron con el trabajo de Palomares (1980), recuperado por la SEG (2018), ya que se dio cuenta de que la psicoterapia, aunque efectiva, era muy costosa y, en algunas ocasiones, un privilegio. No todas las personas podían acceder a ella y, para el gobierno, requería de una inversión enorme; por ello, ideó un tipo de programa preventivo educativo, en el que la salud emocional es más accesible con el trabajo en grupos, del cual se basan un sinnúmero de iniciativas educativas; es el caso del MAHGV.

Las personas responden a estímulos positivos o negativos de acuerdo con las herramientas que tienen del organismo e intelecto. Cannon (1914), recuperado por la SEP (2018), menciona un fenómeno conocido como fight or flight response; nos dice que, ante un

estímulo amenazante, el cuerpo se prepara para pelear o huir. Todo el cuerpo se dispone a esa acción, incluso a quedarse inmovilizado, preparando su cuerpo y músculos para correr, trepar o golpear de maneras sorprendentes; nos pone en un modo de alerta y genera cortisol como uno de los indicadores de dicho estado.

En alguna ocasión, como facilitador del MAHGV, uno de los capacitados se encontraba reñente a participar en el grupo; en algunas ocasiones se le veía reacio a asistir, tomado o en negativa. El modelo consta de 16 sesiones como mínimo y, generalmente, a la octava sesión se les pide que cuenten el hecho de violencia que los llevó ahí. En las sesiones previas también se les incentiva a participar, pero, al no estar acostumbrados a comentar sus emociones, lo hacen poco; es hasta la mitad del programa donde se dan cuenta de que el grupo es un espacio libre de violencia. Ya han entendido los conceptos del proceso violento y pueden expresarse. En la sesión llamé al alumno para que compartiera con los demás participantes su hecho de violencia, recuperando las acciones de violencia que él ejerció en contra de su esposa. En otras ocasiones, él había mencionado que no había golpeado a su esposa, que no sabía por qué estaba en las sesiones; incluso había tenido acciones agresivas verbales en contra del facilitador. Contó que estaba molesto porque su esposa quería trabajar y él no la dejaba, porque era el hombre de la casa. Su esposa se encontraba en la azotea, y el usuario, al tener un enfrentamiento verbal, la golpeó, alegando que estaba alcoholizado. La esposa, al recibir violencia física, respondió con una agresión igualmente violenta, pero en defensa del afectado, y le lanzó una maceta a la cabeza, que le causó, en palabras del usuario, un daño neurológico. Aquí se ejemplifica el fight or flight response; no se justifican ninguna de las dos violencias, sin embargo, al recibir un estímulo fuerte, las personas reaccionan con un instinto de alerta y supervivencia que, con una gestión inadecuada de las emociones, puede llegar a ser negativa.

Cuando una persona percibe riesgos, sufre cambios psicobiológicos. En el proceso neuronal se liberan sustancias que producen cortisol; al estar en un continuo estrés o amenaza, su producción continua tiene un efecto nocivo. La persona entra en un modo de defensa, las sustancias llegan al cuerpo, la sangre deja de fluir por el cerebro y todo el organismo comienza a correr, pelear o paralizarse de terror.

El proceso de violencia tiene aplicaciones similares. La persona, al cometer violencia como justificación o respuesta a estímulos personales, familiares y culturales, presenta conductas comunes dentro del proceso violento. Por discusiones o malentendidos, los usuarios tienen cambios en su pensamiento, en las reacciones que experimentan y cometan actos de violencia. Lo voy a ejemplificar con uno de los casos del MAHGV: uno de los usuarios del modelo presentaba una actitud dominante en las sesiones, no comprendía en un principio algunos de los conceptos. Nos contó el motivo por el cual estaba siendo atendido. En una ocasión llegó a su casa, vio que la mesa estaba sucia y, como un servicio, pidió que su esposa la limpiara; cosa que él pudo hacer con facilidad. Sin embargo, sentía que era deber de ella. Tras varias solicitudes, el usuario explotó y lanzó la mesa con todo lo que tenía encima. Es un tipo de violencia física de alrededor, en grado de amenaza. Nos menciona que en su cuerpo comenzaron a suceder cosas: se sentía tenso, la boca se le empezó a secar y le dolía el lado izquierdo del brazo. En el grupo se les enseña a identificar su espacio corporal, para saber qué pasa antes de cometer la violencia. También se les enfoca a saber qué servicios quieren y cómo dejar de pedirlos. Él quería que la mesa estuviera limpia; la pudo haber limpiado él, sin embargo, no lo hizo, ya que pensó que eso eran actividades de mujeres. A eso se le llama espacio cultural o actitudes machistas. Su esposa, al presenciar que estaba enojado, le dijo: “pero no me vayas a pegar”. Él pensó: “¿cómo no te voy a pegar si soy tu esposo?”, y le pegó. A eso se le llama espacio intelectual: ¿qué piensas

antes de cometer violencia? El ejemplo va de la mano con las indicaciones de los facilitadores, para que ellos mismos identifiquen sus procesos de violencia y, con las herramientas que se les dan, dejen de hacerlo. En el relato, el usuario y la víctima procesan un cambio psicobiológico en su conducta y persona, ya que presentan emociones fuertes y, sin un acompañamiento, la persona, a pesar de saber que es algo negativo, lo realiza, ya que así justifica su conducta. A partir de las sesiones, ellos saben los pasos a seguir para dejar de ser violentos.

Cuando una persona percibe riesgos, sufre cambios psicobiológicos; en el proceso neuronal se liberan sustancias que producen cortisol. Al estar en un continuo estrés o amenaza, su producción constante tiene un efecto nocivo. La persona entra en un modo de defensa, las sustancias llegan al cuerpo, la sangre deja de fluir por el cerebro y todo el organismo comienza a correr, pelear o paralizarse de terror.

El proceso de violencia tiene aplicaciones similares; la persona, al cometer violencia como justificación o respuesta a estímulos personales, familiares y culturales, presenta conductas que son comunes dentro del proceso violento. Por discusiones o malentendidos, los usuarios tienen cambios en su pensamiento y en las reacciones que experimentan, cometiendo actos de violencia.

En educación, bajo el principio del estado de alerta o de defensa, un niño inteligente, al ser cuestionado por una operación matemática simple estando en un entorno violento o restrictivo, olvida todo lo que ha estudiado y no sabe qué responder. Lo mismo ocurre en los adultos: cuando, en una relación interpersonal, se activa el estado de defensa, la persona percibe solamente la amenaza y se concentra en atacar o protegerse, más que en escuchar razones y encontrar soluciones.

En las relaciones sucede lo mismo; al estar en alguna situación de tensión o de malestar físico o emocional, la persona, sin herramientas emocionales, se aísla. Se detona en él o ella cortisol y actitudes defensivas. Al no conocerse, responden ante estímulos agresivos. Con un manejo adecuado de las emociones, ¿qué se puede hacer? Conocerse a sí mismo. Cada una de las personas conoce qué pasa en su cuerpo cuando se enoja: a mí se me seca la boca, me trabo al hablar, se tensan mis músculos y se me dilatan las pupilas. Empecemos por identificar las nuestras. Necesitamos entonces salir del espacio donde estemos; previamente, tenemos que hablar con nuestra pareja del “tiempo fuera”, que es una estrategia utilizada para salir, al menos una hora, de ese espacio. Esto permite relajarnos, realizar ejercicios de respiración y enfocarnos en el aquí y el ahora, para regresar y construir un diálogo. En la educación sucede lo mismo; cuando estamos en una situación de tensión, nerviosismo o estrés, lo identificamos y decidimos salir al baño, tomar agua y respirar. En situaciones como el tránsito, no podemos salir del auto si estamos manejando; sin embargo, podemos realizar ejercicios de respiración y así relajarnos.

En la crianza, los padres, al brindar a sus hijos un regaño o un sermón, activan en ellos una actitud defensiva. A pesar de la importancia que pueda tener el mensaje, no lo escuchan; su cuerpo se pone tenso y, regularmente, cruzan los brazos y fruncen el ceño. Los padres de familia, al no saber identificar esas actitudes, siguen hablando sin tener efectividad. Lo mismo pasa en la educación, en lo laboral y en otras formas de socialización. Padres y docentes deben tener, al menos, nociones básicas del proceso de neuroaprendizaje emocional de los jóvenes, ya que, en presencia de eventos inesperados, como regaños, violencia o incluso emociones fuertes como la alegría, el aprendizaje asociativo emocional se mantiene abierto y receptivo, teniendo la suficiente carga emocional para quedarse grabado en ellos.

Cuando el alumno percibe amenaza en el salón, lo único que aprende es una asociación negativa. Aprende a tenerle miedo al maestro y a sentirse intimidado en la escuela. Uno de los subproductos de la educación basada en estímulo-respuesta es el aprendizaje del temor; aprenden con estímulos negativos, asocian las actividades escolares con algo difícil, les da miedo y se sienten inseguros. Esto puede afectar también sus elecciones de vida; por ejemplo, no estudiar matemáticas porque todos los maestros de matemáticas son difíciles o estrictos.

Las asociaciones negativas pueden transportarse a todos los ámbitos de la vida. Si, en una relación de pareja, ante cualquier situación estresante o negativa, tu pareja reacciona de manera violenta, intentas por cualquier medio evitar esa reacción con él o ella y eres complaciente; desdibujas la relación del “yo” para estar bien con la otra persona. Generas un miedo a cómo puede reaccionar y condicionas la relación a evitar esas manifestaciones de conducta. En el MAHGV, en alguna ocasión, un usuario, al ser cuestionado por los servicios que él pedía, como que la comida estuviera lista cuando llegaba de trabajar, servida y caliente, mencionó que no era necesario pedir ningún servicio, porque su esposa, cuando él llegaba, ya le tenía todo listo. Otro usuario contestó: “Es que nuestras esposas ya nos conocen; si no tienen todo listo, nos enojamos y ya nos tienen miedo”. Sin duda, por una asociación negativa en la que, en el pasado, reaccionaron violentamente.

La evolución del pensamiento para enfocarnos en nosotros mismos es un proceso que se lleva a cabo desde el desarrollo humano, con enfoques de aplicación en varias aristas, como la educación, la capacitación y lo terapéutico. Para mejorar, tenemos que transitar a un estado de escucha y trascendencia. Al acto de escuchar se le relaciona con nuestro diálogo interno; el acto de transformar las palabras en realidades abstractas lo podemos hacer con el lenguaje, en el mundo abstracto y simbólico de nuestro pensamiento. La práctica de poner atención a nuestros

pensamientos y emociones nos da la posibilidad de reflexionar y aprender sobre lo sucedido; se traduce en experiencias.

Conclusión

El desarrollo humano es, entonces, ese proceso en el que las personas se completan, por medio de un enfoque centrado en la persona, ya que los sujetos son quienes construyen su propia realidad, mediante las herramientas que brinda la educación, los terapeutas y los facilitadores del aprendizaje. En un ambiente de seguridad, las personas crean espacios propicios para desenvolverse y mejorar en sí mismas y para la comunidad.

El enfoque de desarrollo humano no existe en muchas plantillas curriculares. En educación básica existe la materia de habilidades socioemocionales; sin embargo, en las universidades se deja de lado la salud mental. En mi caso personal, lo he podido aplicar en las licenciaturas de Administración, Pedagogía y Criminología, con ejercicios para que los alumnos se conozcan a sí mismos. Con ello, se reflexionan las propias actitudes de los estudiantes; les sirve para su vida diaria y laboral. He aplicado recientemente la técnica de focusing, para reconocer las señales de nuestro cuerpo como un proceso de conciencia y sanación emocional, así como los Círculos de Aprendizaje Interpersonal de Solórzano (2017), que nos ayudan a expresar aquello que no es común decir y nos hacen crecer como personas individuales. Ese desarrollo humano lo podemos proyectar a la sociedad, desde lo profesional, educativo y social.

Comunicación significativa en el proceso educativo

Introducción

Cada ser humano conoce la realidad a través de su propio aparato de percepción, misma que está relacionada con las experiencias y vivencias de cada persona desde lo social, cultural, familiar y personal. La persona conoce a través de ellas, acepta o normaliza conductas; la percepción se forma a través de su mirada, desde la percepción fenomenológica, se diría que es desde su vida diaria. Igualmente, el lenguaje construye los significados de los pensamientos de la persona e influye en rasgos educativos.

La visión de las ciencias, al querer objetivar el conocimiento, nos ha hecho creer que en las investigaciones solo existen sujetos y objetos de investigación, separándolos de tajo al observar variables dentro de la teorización. Se nos dice que debemos separar nuestros sentimientos, percepciones y opiniones de lo que vamos a trabajar para evitar un sesgo metodológico. Dentro del enfoque personalista y de las ciencias sociales, esto acontece de manera distinta: cuando el ser humano quiere aprender más sobre sí mismo, se convierte en sujeto y objeto de su propia búsqueda y vida. Según Solórzano (2017), trabaja en él mismo y, por consiguiente, lo logra con los demás.

La experiencia humana y lo que experimentan las personas es fundamentalmente individual y toma vida dentro de la persona. Un encuentro humano significativo significa, dentro de la psicología humanista, trabajar con las condiciones mínimamente necesarias como la congruencia, la empatía y la aceptación incondicional con la propia persona, con los pacientes o estudiantes, en relación también con la estructura social de cada persona. Esa interacción de la persona con la estructura de su alrededor —familia, sociedad, escuela, trabajo, cultura— condiciona su percepción.

Las personas viven pensamientos diversos. Como docente y facilitador de programas sociales, me he dado cuenta de que las personas actuamos condicionadas, en algunas ocasiones, por nuestras experiencias, la educación que recibimos en la familia, nuestra condición de clase, el entorno, la cultura y la elección personal. Las personas no actuamos obligadas con las necesidades del entorno, pero sí influye la estructura social en elegir qué cosas permitimos o no: si normalizamos conductas delictivas, anormales o asociales, o por el contrario, si desarrollamos nuestras capacidades individuales y actuamos realmente de acuerdo con nuestras necesidades desde la persona completa.

Desarrollo

Humberto Maturana, recuperado por Solórzano (2017), considera que el rasgo principal de la vida humana es la biología del amor, que es una continua expansión de la relación madre-hijos de amor, juego, confianza y aceptación, lo cual implica la aprobación del cuerpo en la sensación-emoción, constituyendo así el espacio relacional-interaccional donde el lenguaje surgió y se conservó. Este modo de vivir nos define como seres humanos. Pero, ¿qué pasa cuando las personas no reciben este tipo de biología del amor? Las personas, al vivir en entornos donde no se brinda un espacio de aceptación de la sensación, el amor o el juego, desarrollan conductas antisociales, como la violencia, la delincuencia o la normalización de acciones y actitudes que no son positivas para la persona y su entorno.

En una de las capacitaciones en las que fungí como facilitador del Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV) en Salamanca, Guanajuato, modelo que funcionaba para que los usuarios que cometieron violencia en sus tipos y ámbitos las identificaran y dejaran de hacerlo, observé que se les proponía una dinámica para ejemplificar los roles y estereotipos de género con los juguetes que nos compraban y los juegos que hacíamos

en las calles. A lo que uno de los usuarios comentó: “De niño no tuve ningún juguete. Comencé a trabajar a los seis años, me fui de mi casa a los once a trabajar en la construcción. Mis padres eran estrictos y nunca recibí un abrazo de mi madre.”

La persona, entonces, a lo largo de las sesiones relató sus experiencias, y pude observar que esas carencias afectivas y motrices fungieron como base de muchas de las acciones negativas que cometió en su persona y familia. Surge entonces un concepto llamado “lenguaje de amor”, muy en boga en la actualidad. El lenguaje de amor del usuario era darle todo a manos llenas a sus hijos, a pesar de mantener una relación violenta con ellos y su madre. Él, por la carencia en su infancia, brindaba a sus hijos cariño en forma de regalos, nunca afectiva o verbalmente, sino de forma material. Al progresar en las sesiones, el usuario se dio cuenta de la importancia de cambiar él mismo y fomentar en su familia el ambiente de seguridad emocional que no tuvo de niño, y al ser ahora consciente de sí mismo y su entorno, es capaz de ser consciente de que es consciente.

Los niveles de diálogo. El primero, diálogo interno inconexo, presenta un nivel de conciencia inconexa; se pasa de una idea a otra sin relación. Cada uno de los pensamientos que tiene la persona tiene una asociación con el pensamiento anterior, pero sin alguna conexión consciente. Conforme al sistema Coex, se salta de una idea a otra, de un tema a otro. Es la característica de funcionamiento que tiene la mente humana para establecer un nivel cerebral sináptico.

Mientras escribo el ensayo, estoy enfocado en la lectura de los niveles de diálogo. Por una parte, recuerdo en clase haber hablado de Stanis, reflexionando el ejemplo que dio el profesor Ricardo, veo la lectura del libro Sendero interior, trato de exemplificar el significado teórico del primer nivel de conciencia. Vienen a mi mente vivencias propias: estoy entonces en

un diálogo interno inconexo. Los pensamientos tienen una asociación anterior, pero salto de una idea a otra, pensando en las veces que he estado disperso en mis pensamientos y luego regreso a la redacción del artículo.

Cada pensamiento tiene un impacto emocional. Si estamos pasando por una experiencia de dolor o de carácter que impacta a la conciencia, surgen recuerdos en nosotros de las veces que hemos sentido angustia o dolor; si vivimos algo alegre, vienen a la mente recuerdos positivos. Al estar rodeados de pensamientos, verborrea mental, perdemos enfoque de valiosas evidencias que tenemos frente a nosotros, pero no nos damos cuenta por esa falta de atención, o al estar ensimismados en nuestra capacidad o pensamientos teóricos. En mi caso, en algunas de las clases y en los ensayos que se me pedían, hablaba desde los autores, de los libros que había leído, nunca de mí mismo. El profesor Ricardo Solórzano hizo la observación de que tenía que hablar sobre mi propia perspectiva, y ahí cambió mi forma de pensar, de una más oficialista a una más personal.

El segundo nivel, de diálogo interno de análisis, tiene que ver con un diálogo interno en el que la persona se enfoca en cumplir un objetivo. Puede tener pensamientos intrusivos; sin embargo, no alcanza a ser consciente, solo reacciona a estos y genera pensamientos que se traducen en mayor inquietud. Mantiene una cohesión mental, hace una correcta distinción de las partes, se encuentra en la interacción y tendrá un sentido racional.

El tercer diálogo interno fenomenológico habla de un diálogo interno que incluye la elaboración de la vivencia del individuo en su interacción con el mundo que lo rodea. Es la colaboración entre las vivencias del individuo, considerando las experiencias concretas con el mundo. Desde la psicología y la sociología, la percepción de las personas está influida por la fenomenología, en su vida diaria y en cómo se relaciona con el entorno. Factores como los

procesos de socialización primaria (familia) y secundaria (sociedad, escuela, trabajo) influyen en su pensamiento y actuación. En el tercer diálogo no existe una interacción de egos; es una escucha activa y empática. Al estar inmerso en mis pensamientos, veo un estímulo o una acción en mi entorno y mi vida diaria, actúo en respuesta a ello: es una escucha empática hacia el contenido y la expectativa.

El cuarto nivel, diálogo interno o silencio interior, es el que se realiza conscientemente para concretar un estado en el que te enfocas y te escuchas a ti mismo. Esta experiencia se sitúa en el tercer estado de conciencia, que es la de sí mismo. Esa conciencia es la apropiación de rasgos, conductas y fragmentos del mundo que pasan por la mente. Es un acto de autoconciencia, ya que se toma la decisión de poner atención en nuestro interior. La relajación es consciente; se es capaz de percibir la emoción y los sentimientos.

El quinto nivel, silencio interior, se percibe como un encuentro dentro-fuera. Se encuentra dentro de la conciencia plena en el instante presente; es posible acceder a una condición de expansión de conciencia en donde la percepción en perspectiva está rodeada por el tiempo. Nos dirigimos a un futuro que opera con un observador que está fuera de la experiencia; es un continuo proceso de desaprender cualquier expectativa con su propia enseñanza.

El sexto nivel, conciencia universal, se distingue por un supraencuentro. La persona se acopla en la relación mente-cuerpo, en un estado de conciencia ampliado e indiferenciado, que se torna único y universal. La experiencia de unión cuerpo-mente se manifiesta en el lapso del eterno presente; con estímulos sensoriales del entorno, pero también del interior, se entra en una conexión profunda y universal. Llama la atención este encuentro del cuerpo y la mente hacia el interior para ayudar al autoconocimiento, similar a la técnica del focusing, mencionada por Lafarga y Gómez (1989), que nos hace, con una serie de pautas, invitarnos a sentir y a

preguntarnos cierto tipo de escenarios para conocernos a nosotros mismos en torno a un problema: lo que se siente en el cuerpo y los sentimientos.

Nos dice Humberto Maturana, en Solórzano (2017), sobre las capacidades de la persona para percibir la realidad más allá de su propia percepción, que cuando alguien, con sus actos o palabras, afirma tener la verdad objetiva, deriva en un autoritarismo y supone una subordinación de los demás. Retomo a Rogers, recuperado por Lafarga y Gómez (1989), que nos dice que, en psicología, aquel terapeuta que busque una objetividad absoluta está perdido; lo mismo pasa en las ciencias sociales y la educación.

En alguna ocasión, como estudiante de sociología, tuve la materia de Taller de Grupos de Trabajo con la maestra Lesli, una trabajadora social excelente. Como parte de esta, consiguió que nos dejaran aplicar talleres en una telesecundaria de León, Guanajuato. La escuela se encontraba en un polígono de pobreza, en una colonia con diversos niveles de vulnerabilidad. El tema del taller era implementar perspectiva de género en alumnos de secundaria. Los alumnos no teníamos alguna experiencia en docencia; nos preparamos teóricamente para el reto y fuimos a aplicar el taller.

El principal objetivo de dar a conocer la perspectiva de género no se logró. De mi parte, y algo que seguí transmitiendo hasta entrar a la maestría en desarrollo docente, era que en mi discurso los alumnos se quedaban callados, pero no porque quisieran aprender, sino porque reflejaba autoridad y un discurso oficialista. Los demás compañeros tampoco tuvieron éxito. Lo comentamos con la maestra y nos ayudó a reformular el taller, ahora haciéndolo práctico e implementando técnicas educativas y de trabajo social, cosa que funcionó, y los talleres, a la segunda visita, resultaron exitosos. En este ejemplo, pensamos los alumnos que teníamos la verdad objetiva con la teoría; algunos docentes así nos preparaban, para ser solamente teóricos y

objetivos. La educación y las ciencias sociales buscan una relación sujeto-objeto de investigación. Ya no se busca la objetividad, sino los escenarios más favorables para el crecimiento educativo y de la persona.

Cuando los seres humanos participan en la ponderación de valores y aceptan o creen aplicar actitudes en un imaginario, suele pasar que sus acciones demuestran lo contrario. Existe, en la teoría, una unión familiar, respeto y equidad. Podemos suponer ser personas respetuosas, pero al estar en círculos distintos, podemos ser reactivos, violentos o impulsivos. A lo largo de la vida, adoptamos creencias y modos de actuar de acuerdo con nuestra historia de vida. En la relación con padres y madres, si no están acostumbrados a brindar cariño a sus hijos, ellos pueden tener una carga emocional más pesada. Esto suele suceder más con los hombres, a quienes no se les enseña a expresar sus emociones, lo que genera, en las infancias, carencias emocionales que pueden derivar en conductas desfavorables a futuro.

Una capacidad de la educación basada en el estudiante, y uno de los pilares de la UNESCO, es aprender a desaprender. Implica tener un trabajo sobre uno mismo, para conocer y aceptar actitudes que antes nos importaron, en términos de comportamiento, pero que requieren modificarse o excluirse.

En la parte de comunicación significativa en la educación, en el MAHGV se motiva a los estudiantes a comunicarse y participar significativamente, para ellos mismos, pero también para el grupo. En la sesión, con una pauta previamente compartida, se explican y ejemplifican conceptos del proceso de violencia física, psicológica, cultural, etcétera. Los usuarios comentan situaciones de violencia que ellos ejercieron en contra de mujeres, generalmente. Esto implica un reconocimiento del hecho de violencia; al expresarlo desde uno mismo, genera comunicación significativa e implica aprender a desaprender. Muchos, en sus hogares, vieron violencia, la

siguieron reproduciendo y la normalizaron. Desaprender implica entonces reconocer que la violencia es una decisión, y uno decide no ejercerla ni justificarse por sus acciones.

Las palabras y el lenguaje, al expresarlas, crean realidad. La realidad de la persona está influida por su percepción del mundo. Las relaciones de esas palabras con las acciones del sujeto promueven lo que se siente: es el ser contra el deber ser, por medio de batallas con nuestro propio cuerpo. Si la persona está estresada o enojada, puede somatizar con gastritis, migrañas o ansiedad. Cuando la palabra se expresa congruentemente, puede construir realidades.

Los hombres, particularmente, aunque puede suceder en mujeres, no expresamos nuestros sentimientos por creencias erróneas de una estructura altamente machista en México. Nos encontramos inmersos en nuestro trabajo, familia, nuestros autos, pero nunca nos preocupamos por nosotros mismos. Las formas de expresión socialmente permitidas para los hombres son la violencia o el enojo, nunca la frustración o la derrota; sentimientos o actitudes que se ejemplifican con golpes, estrés o malestares físicos. El hombre tampoco se permite sentir dolor; cuando está enfermo, comúnmente no lo expresa hasta que se haya agravado la enfermedad. Asume un rol productivo y no se permite conectar con el rol de cuidado.

Lo puedo ejemplificar con uno de los casos del MAHGV. En alguna ocasión, un usuario nos contó que se dedicó toda su vida a trabajar en el campo. Se casó, tuvo cinco hijos, pero casi nunca estaba en su casa; se la pasaba trabajando. Sus hijos crecieron y él nunca se dedicó a hablar con ellos. Nunca faltó nada en su casa económicamente, pero al tener una discusión con su esposa por violencia física y psicológica de su parte, sus hijos le dijeron: “Ya no te ocupamos para nada.” Esto causó en el usuario un sentimiento de tristeza; se sentía inútil porque todo su proyecto de vida era el trabajo, y ahora no tenía a su esposa ni a sus hijos. Se trabajó con él un modelo en donde pudiera expresarse, sentir y decir palabras afectuosas a sus hijos, dedicarles

tiempo y reconfigurar su comunicación significativa con ellos, caso que se logró al finalizar el curso.

Al ser conscientes de lo que sentimos desde dentro, se tiene la posibilidad, por medio de la reflexión de nuestras vivencias, de conformar experiencias. El aprendizaje es entonces un producto de un proceso dinámico que, a través de la comunicación, con escucha y trascendencia, construye conocimientos significativos.

Nos dice Solórzano (2017) que existen aprendizajes que se adquieren a través de la repetición y que forman hábitos. Sabemos que cuando hacemos algo habitualmente, lo incorporamos en nuestro pensamiento como una costumbre. Uno de esos ejemplos es cruzar la calle: antes de hacerlo, volteamos hacia ambos lados para poder pasar; queda bajo dominio de nuestro cerebro autónomo, queda un aprendizaje y actuamos automáticamente.

El MAHGV propone la vivencia práctica de conceptos relacionados con la violencia. Al iniciar el modelo, los usuarios realizan ejercicios para relajarse por medio de la respiración, ejercicios taoístas para conocer o identificar su cuerpo, y se les da a leer conceptos teóricos sobre violencias —espaciales, culturales, corporales y sociales—, que deben reflexionar en primera persona a manera de lista. Estos se repiten entre los usuarios, pasando de un concepto a otro por compañero, mismos conceptos que se repiten en todas las sesiones. Esto sirve para que, tras repetirlos, les quede claro las veces que han cometido violencia y lo concienticen, para que, cuando se vean involucrados en una situación de violencia, la identifiquen y, con las herramientas que se les dan, dejen de hacerlo.

Nos dice Mahrer, recuperado por Solórzano (2017), que los eventos más importantes se encuentran relacionados con emociones fuertes. Las emociones fuertes producen una expansión de conciencia y generan recuerdos. Si existe una emoción intensa, positiva o negativa, se va a

recordar. Ante una situación estresante en el aula, o un regaño del maestro de matemáticas, el alumno lo asociará con sentimientos de estrés o rechazo hacia las matemáticas. El olor o sabor de una comida que te preparaban en casa lo asociarás con sentimientos positivos; e incluso, una emoción fuerte puede generar olvido o amnesia.

En mi propio caso, en mi infancia, había soñado con ser ingeniero electrónico. Siempre fui bueno para las matemáticas y para los aparatos electrónicos. En la preparatoria tuve dos cursos: el primero, geometría analítica, y el segundo, geometría y trigonometría, ambos impartidos por la misma maestra, “Sarita”, quien tenía un estilo autoritario, de favoritismo y francamente difícil. Generó en mí una aversión hacia las matemáticas. Pensé: si voy a estar estresado toda mi vida como con las clases de la maestra, mejor estudio otra cosa. Decidí estudiar sociología, y creo que fue aún más estresante.

En el caso del MAHGV, los usuarios han replicado conductas de violencia desde su infancia, ya que al menos el 90 % de ellos presentaron violencia en sus hogares de niños. Realizaron una normalización de esa conducta desde pequeños y la replicaron de adultos. En el caso de las víctimas, relataré el caso de un usuario que nos comentó su hecho de violencia: “Llegué a mi casa y estaba mi esposa haciendo de comer; veo que el comedor estaba lleno de cosas. Le pido que lo limpie; me contesta que, en un momento, porque estaba haciendo de comer. El usuario volvió a pedir que limpiara la mesa y tuvo una negativa. Él respondió de manera violenta, tirando la mesa completa y violentando verbalmente a su esposa. El usuario se levanta de su silla y va hacia la sala; su esposa, al verlo venir, le dice: ‘Pero no me vayas a pegar’. El usuario, en su espacio intelectual —que es lo que se piensa antes de cometer la violencia—, se pregunta: ‘¿Cómo no le voy a pegar, si es mi esposa?’ y nos dice: ‘Le pegué con un cinturón’.”

Lo que trato de explicar es que, en este caso, al saber la esposa que el usuario era violento constantemente, generó en ella sentimientos fuertes asociados a experiencias pasadas. Visiblemente, ella le tenía miedo; ya conocía cómo reaccionaba y expresó la frase “pero no me vayas a pegar”, sentimiento que se quedó grabado en ella.

En la educación pasa lo mismo. Al tener ambientes autoritarios, el alumno no aprende de manera adecuada. El docente se presenta al grupo como una figura de autoridad, se hace valer de su capacidad intelectual, no de su liderazgo. Utiliza castigos y estímulos negativos con los estudiantes; ellos no aprenden, solamente se quedan sentados en su pupitre. Si solo escuchan regaños, pueden asociar la escuela con sentimientos negativos, y la función de la educación no se cumpliría, ya que la educación centrada en la estudiante crea ambientes de seguridad emocional donde el alumno puede aprender y participar de forma positiva.

El uso del CAI (Círculo de Aprendizaje Emocional) en el aula, para mantener la comunicación significativa, se realiza desde los conceptos de Rogers sobre las condiciones mínimas necesarias de congruencia, empatía y aceptación incondicional, para favorecer el desarrollo humano en el aula. Según Solórzano (2017), concretamente trata de crear un clima de seguridad y confianza entre los participantes, para propiciar el contacto entre uno mismo, conocer mejor a nuestras compañeras, favorecer la integración grupal y desarrollar la capacidad de comunicarse y escuchar.

Mi primer acercamiento al CAI fue en clase de maestría en desarrollo docente con el maestro Ricardo Solórzano Zinser. Él, como docente, brindaba en nosotros, sus alumnos, un clima de seguridad emocional, congruencia, empatía y aceptación incondicional, cosa que comprendí hasta analizar los libros de Desarrollo humano a fondo. En clases realizábamos diversas técnicas y círculos, e incluso pudimos facilitar algunos. Al final, creo que no me animé

a realizar alguno. En clase observé que al menos uno de mis compañeros lloraba; esto durante dos años. Se expresaban, se sentían en confianza. Por mis situaciones de vida, en las que por mandatos estructurales tuve que ser fuerte por la muerte de mi padre, no me permití durante años sentir, por querer ser fuerte, y lo ejemplificaba en mi vida diaria.

En alguna de las últimas sesiones del profesor Ricardo, tuve un despertar emocional. Me pregunté: “¿Por qué soy yo el único que no llora?” Al realizar uno de los ejercicios de autoconocimiento, me di cuenta de que reprimía mis sentimientos. No me permití sentir; me dediqué al trabajo y me dejé fuera a mí mismo. Conté en el grupo, orgulloso, que después de las clases comencé a comer mejor, dejé de fumar (aunque lo retomé) y comencé a realizar ejercicio otra vez. Me permití ser sensible, llorar después de cinco años; no lo había hecho desde la muerte de mi padre. Todo esto a través del proceso de comunicación significativa dentro del proceso educativo y de la conducción del maestro Ricardo, mis compañeros y yo mismo.

El CAI lo he aplicado en el aula, exclusivamente en la universidad, en la carrera de Administración y en Pedagogía. Fui llevando a ambos grupos de la mano con ejercicios de autoconocimiento, el aquí y el ahora, focusing, y terminé con los CAI.

Mencionaré las características de los grupos: fueron cuatro. En todos intenté promover un ambiente de seguridad, participativo, con congruencia por parte del docente, empatía e interés sobre los estudiantes. En los grupos de Administración, en dos grados distintos, apliqué los ejercicios del CAI, teniendo resultados positivos. Los alumnos comentaron que se sintieron bien al realizar el ejercicio; nunca habían hecho alguno para conocerse a sí mismos y poder expresar sus sentimientos.

El caso de Pedagogía es distinto. El grupo de segundo cuatrimestre estaba acostumbrado a participar en todas mis clases; generé e hice un trabajo previo en dos asignaturas, recibieron la

técnica sin problemas. El otro grupo, de octavo cuatrimestre, no estaba acostumbrado a participar. En mis clases fomenté eso desde un principio, pero no lo logré a cabalidad. Tras la aplicación del CAI, las alumnas más tímidas participaron, e incluso mencionaron la frase: “Fue mágico.” Nunca habíamos realizado algo así; nos sirvió para liberarnos. Me ayudó a establecer confianza con las alumnas y a generar un ambiente positivo y participativo.

Conclusión

El recorrido que se realiza por parte de los docentes, facilitadores o terapeutas desde el enfoque del desarrollo humano, implica establecer las condiciones favorables de congruencia, empatía e interés incondicional con los estudiantes. Estas condiciones no se reducen únicamente a una metodología o técnica; representan una forma de estar y de acompañar. En este sentido, la comunicación significativa se convierte en el eje que articula el aprendizaje, el autoconocimiento y la relación humana dentro del aula.

El docente que comprende el valor de la comunicación significativa sabe que enseñar no se trata solo de transmitir contenidos, sino de propiciar experiencias humanas de encuentro. Cada palabra, cada silencio y cada gesto comunican; cada interacción puede fortalecer o debilitar la confianza del estudiante. Cuando el aula se transforma en un espacio de aceptación, escucha y respeto, se abre la posibilidad de aprender desde lo más auténtico del ser.

En el caso del trabajo con los grupos del MAHGV y en la experiencia universitaria con el CAI, se observa que el aprendizaje más profundo no proviene de la imposición, sino de la conciencia. Los hombres, al reconocer sus propias emociones, al poner en palabras sus historias y al escuchar las de otros, comienzan a reconstruirse. De la misma forma, los estudiantes, al sentirse escuchados y valorados, encuentran un sentido renovado para aprender, compartir y transformarse.

La comunicación significativa no se impone; se construye. Nace del compromiso ético del docente con su propia coherencia, de su disposición a mirarse, a reconocer sus límites y emociones. La educación humanista no busca perfección, sino autenticidad. En ese proceso, el educador también aprende: aprende a escuchar, a sentir, a ceder control, a reconocer que su papel no es el de un transmisor de verdad, sino el de un acompañante en el camino del otro.

El desarrollo humano, en este sentido, no es un concepto estático ni un ideal inalcanzable. Es una práctica cotidiana, una forma de estar con el otro. Implica reconocer que el aprendizaje se construye desde la emoción, el cuerpo y la palabra, y que solo puede florecer en ambientes donde exista respeto, empatía y congruencia.

Fomentar una comunicación significativa en el aula no solo mejora el aprendizaje cognitivo, sino también la salud emocional de los estudiantes. Permite que el aula sea un espacio donde el error se viva como oportunidad, donde el silencio tenga sentido y donde la reflexión se convierta en una herramienta de crecimiento personal.

Así, el papel del docente en la educación contemporánea requiere ir más allá del dominio disciplinar; exige una presencia humana consciente. Ser docente, desde esta mirada, es una tarea profundamente ética: consiste en promover en los demás la posibilidad de verse, reconocerse y transformarse, al mismo tiempo que uno mismo aprende a hacerlo.

De esta manera, la comunicación significativa se erige como la base de un proceso educativo verdaderamente humano. Es el puente entre la teoría y la vida, entre el saber y el ser. Cuando la educación se vive desde esta perspectiva, deja de ser solo un sistema de enseñanza para convertirse en una experiencia compartida de crecimiento, en un diálogo constante con uno mismo, con los otros y con el mundo.

Condiciones que favorecen el ambiente de seguridad emocional y su aplicación en el aula

Introducción

Las condiciones para que se genere un ambiente de seguridad emocional en el aula tienen que ver con la condicionante de generar, tanto el docente como los alumnos, una relación recíproca de aprendizajes y de contacto con los sentimientos; construyendo un cambio de personalidad, ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran, como condición mínima dos personas en contacto. Si el docente es congruente y está integrado en la relación, experimenta y trabaja con él, comprende y empatiza con el alumno, logrará estas condiciones ideales.

Docente y alumno se encuentran en contacto, aunque el alumno puede que, en un principio, no esté conectado con él, ya que se encuentra en alerta para saber o conectar con los límites de la relación, averiguando si el docente es participativo, comprensivo o restrictivo; y, a partir de ahí, construir nuevos significados. Sin embargo, el modelo de docente que se promueve es alguien que permite que los sentimientos en el aula confluyan para generar seguridad emocional. Ambos, entonces, tienen que generar la conciencia de hallarse en contacto personal con el otro, para que se cumpla la condición de confianza en el aula.

El alumno se encuentra, en un principio, en un estado de incongruencia; se encuentra vulnerable al fijar sus expectativas en el comportamiento del docente por sus experiencias pasadas. Está en discrepancia entre su experiencia real y su percepción individual. Un estudiante puede presentar, en un nivel organísmico, miedo a la escuela, al docente o a un examen, ya que, por prejuicio o experiencias previas, se concretó en una emoción felicidad, enojo, miedo, con algún docente, directivo o alumno, y la relaciona con una mala acción educativa; manifestándose

en disgusto. Dicha emoción fuerte está fuera del concepto de sí mismo; crea en su conciencia una emoción irracional.

Desarrollo

La seguridad emocional en el aula puede definirse en la manera en que los docentes pueden ser congruentes con los alumnos en sus emociones, permitiendo expresarlas si lo encuentran indicado, generando un ambiente de interés positivo incondicional con el alumno, sabiendo que él es una persona pensante, que se le brindan herramientas para generar conocimiento sobre la información que imparte el docente, y que el docente también aprende de él. Es crucial generar un ambiente empático sobre sus emociones, sobre lo que sienten, evitando juzgarlos y mostrando interés en el alumno. En este ambiente, generado por los docentes, el alumno crece, participa y trabaja en clase, ya que se ha dado cuenta de las actitudes del docente y confía en el desarrollo de sus potencialidades.

La seguridad emocional, en mi práctica docente, se ha dado en dos momentos, ambos en Salamanca, Gto. En primera instancia, como facilitador del Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV), grupo que dejé de facilitar en enero de 2024, que consta de 16 sesiones como mínimo, cuyo proceso de implementación se da por parte de autoridades judiciales, quienes sentencian a hombres que hayan generado violencia en contra de sus esposas o en contra de otros hombres. El modelo de capacitación consta de un trabajo de grupos con otros hombres; al iniciar el proceso reeducativo, los alumnos suelen llegar en negativa, con miedo o renuentes al cambio. A lo largo de las sesiones comentan sus hechos de violencia, por medio de conceptos e interpretaciones de sus propios hechos. Generalmente, a mitad de las sesiones, aproximadamente a la octava, los alumnos participan de manera activa y se sinceran sobre las acciones que los llevaron al grupo. Lo hacen porque han visto que el espacio es libre de

violencia y sin juicios. En todas las sesiones, al inicio, utilizamos afirmaciones positivas, reglas y comentarios para llevarlos hasta ese estadio de confianza con el docente y sus compañeros; a partir de esa concientización, confianza e interés positivo, se comienza a generar el cambio.

El MAHGV es un programa de iniciativa estatal que comenzó por necesidad de la sociedad, para reincorporar a los hombres y mujeres generadores de violencia. Particularmente en Salamanca, se trata a los hombres para reeducarlos en conceptos como violencia, de todos sus tipos, los ámbitos familiares, las amenazas y el abuso sexual, que el usuario ha normalizado por sus vivencias en su familia y entorno social. Sirven como base para ayudar a la persona, pero no solamente tiene la responsabilidad el gobierno; parte del enfoque centrado en la persona conlleva una relación de enseñanza-aprendizaje con el docente o capacitador y el alumno o usuario. Ya que las condiciones y la propia capacitación a los funcionarios no son perfectas, es deber del propio facilitador generar un espacio que, en forma tangible, influya en los usuarios, para crear un entorno pacífico y funcional, ya que la educación forma hombres y mujeres que sean funcionales para ellos mismos y su espacio cultural.

El segundo ámbito de aplicación lo veo desde mi práctica como docente en secundaria, en la materia de Historia, trabajo que comencé en enero de 2024. En un principio, los alumnos se encontraban en una relación de expectativa sobre el docente, al ser alguien nuevo; acostumbrados a una dinámica disciplinaria exigente, querían observar la personalidad y el estilo que desarrollaba en clases. Por instrucción de la directora, me pidió ser estricto con los alumnos, mencionando casos particulares. Lo realicé en un principio, teniendo satisfacciones en cuanto a disciplina los primeros meses; al transcurrir el tercer mes, comencé a observar que algunos alumnos no seguían los lineamientos de la propia escuela sobre la conducta. Sin embargo, al

reflexionar sobre mi propia práctica docente, descubrí que no era enriquecedora para los alumnos.

Comencé entonces a realizar ejercicios de respiración al inicio de las clases; comencé a interesarme incondicionalmente en los alumnos y a mostrar empatía. Para mi sorpresa, el enfoque centrado en la persona y el estudiante funcionaba más con los alumnos denominados “problema”. Al brindar confianza y congruencia con mis palabras y acciones, los estudiantes comenzaron a trabajar y participar mejor; desde un principio me condicionaron a vigilar y disciplinar alumnos, práctica que deseché y comencé a dirigirles una mirada de mayor empatía y atención, preguntarles sobre sus actitudes e interesarme en ellos, teniendo mejores resultados en el aula.

El docente, dentro de los fines personales y del aula, debe ser una persona congruente, genuina e integrada. Es importante que sea él mismo en la relación con sus estudiantes; el docente no puede negar los sentimientos de la conciencia. Es capaz de expresar sus sentimientos con libertad.

Cuando entré a trabajar en secundaria, hablé con un compañero de un grupo filosófico al que asisto, Miguel Ángel, maestro de muchos años. Le pregunté: “¿Qué consejo me das?”. Contestó: “Sé tú mismo y recuerda que ellos son adolescentes y tú un adulto”. Sin duda, funcionó; se puede ser uno mismo en la relación con el otro, preguntarse a sí mismo si tus acciones concuerdan con los valores positivos que predicas, y reflexionarlo en el aula con el fin de ayudar a tus estudiantes.

El aprecio positivo incondicional es otro aspecto vital: el maestro se encuentra a sí mismo experimentando una aceptación cálida de su experiencia con el alumno, y éste, en el mejor de los casos, se encuentra viviendo un aprecio positivo incondicional. No existen condiciones para esta

aceptación, significa apreciar a la persona por el hecho de ser persona. Comúnmente, y siendo recipientes de un modelo de educación basado en competencias e influenciados por una psicología conductista, con el estímulo-respuesta, se enseña: “te aprecio, pero si te portas bien; si te portas mal, te pongo un castigo, caso que he intentado dejar de hacer. Al estudiante se le tiene que fomentar como dueño de su propia vivencia; se le aprecia por ser alumno, con una aceptación e interés positivo incondicional, al sentir sus sentimientos y poder comentarlos; dejar que sea él mismo quien los identifique y pueda seguir en su proceso de aprendizaje.

Otra de las condiciones que ayudan a la seguridad emocional es la empatía: desarrollar una comprensión empática y precisa del conocimiento que el alumno tiene de su propia experiencia, que sus inquietudes y problemas sean del interés del docente, que pueda manifestar un interés positivo en sus dudas, sentimientos y opiniones, para que al expresarse, tenga la sensación de avanzar y relajarse. El docente es capaz de comprender esos sentimientos; debe observar el comportamiento y el estilo de cada estudiante para poder transmitir los conocimientos y actividades sensoriales a cada uno, logrando un aprendizaje significativo en el aula.

La percepción del alumno sobre el docente influye en la medida en que este va observando su estilo de enseñanza. Si es un docente autoritario, dominará por el miedo; tendrá un tipo de liderazgo autoritario, influido por el control y dominio. Por el contrario, si tiene un tipo de liderazgo positivo, influirá en el estudiante positivamente y generará un ambiente de convivencia.

A inicios de la maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato, como alumno, y al empezar a grabar mis clases para el portafolio y los ensayos de mi práctica docente, pude observar que, en las capacitaciones a funcionarios, ciudadanos y estudiantes, mi discurso

era el de un político: oficialista y certero. No dejaba espacio para la participación. Los alumnos me escuchaban; ciertamente se quedaban callados, pero participaban poco, ya que mi discurso era cerrado. A partir de la observación, modifiqué mis pautas, realicé más preguntas y dinámicas. La percepción de los recipientes de las pláticas o clases cambió, comenzó a ser un espacio de participación activa que dinamizó la educación.

Otra forma de educación, diferente a la tradicional, es la de los adultos, generalmente a manera de capacitación para el empleo, en habilidades técnicas, teóricas, de actualización y demás, que se enfocan en seguir aprendiendo habilidades diversas. Las instituciones o programas educativos desarrollan el carácter, así como las habilidades teóricas; las agencias locales buscan un cambio conductual y de personalidad de delincuentes y criminales. Según Lafarga y Gómez (1989), encuentran un cambio constructivo de personalidad cuando las condiciones son factibles.

El prototipo de hombre que nos ha vendido la sociedad o el Estado, por sus características políticas y sociales, ha sido el que convive en sociedad, pero, fundamentalmente, el que vota: el ser ciudadano. Pero, para ser ciudadano, primero se tiene que formar a un individuo capaz de interactuar con sus semejantes y convivir normalizados, con valores positivos, éticos y morales, principios que son positivos; sin embargo, en la educación mexicana pocas veces se nos forma sensitivamente, solo en la teoría y la práctica; se nos educa para ser funcionales meramente para el sistema.

Conclusión

El modelo que favorece un ambiente de seguridad emocional en el aula es el de la persona que funciona completamente, según Rogers, recuperado por Lafarga y Gómez (1989): convive de acuerdo con normas, costumbres y valores impregnados por la sociedad, la cultura y su familia. Sin embargo, el docente, en su aula, puede formar alumnos abiertos a su experiencia;

se entiende y se protege contra cualquier amenaza de alteración en su ser. La persona, desde ese enfoque, puede vivir completamente las conductas y experiencias de su organismo; cada momento es estimulante y nuevo. Se les enseña la forma de vivir en el momento y de confiar en sus propios sentimientos, para liberarse y transformarse en mejor persona.

El producto final del MAHGV también es fomentar un ambiente de seguridad emocional en la persona, conforme al proceder del docente y del usuario. La persona que llega canalizada al grupo es alguien que no se desarrolló completamente en lo sentimental; le cuesta trabajo expresar sus emociones, se encuentra renuente y, algunas veces, niega que la situación de violencia que ejerció existió, niega sus propios sentimientos y solo acepta el enojo con su pareja, entorno y familia: nunca se concentra en su persona. Algunos de los ejercicios que se utilizan en el aula consisten en enfocarse en el aquí y el ahora, relajarse y enfocarse en ellos, en el trabajo de grupo y sus compañeros. Mediante ejercicios taoístas, que son para identificar y conocer su cuerpo, así como ejercicios de respiración que sirven para relajarse, se reafirma que están en un lugar libre de prejuicios y violencia.

Una de las últimas partes, al contar sus experiencias en primera persona sobre sus violencias, es hablar de los impactos. Al transcurrir las sesiones, las personas se dan cuenta de que se han dejado al último para sentir; con las herramientas que se les brindan, reflexionan sobre sí mismas, no desde el juez, su esposa o sus hijos. Pueden trabajar en sí mismos en un entorno de interés positivo, congruencia y empatía, formando una persona que funciona completamente.

La importancia de generar un ambiente de seguridad emocional radica en crear personas completamente funcionales en las esferas culturales, sociales y personales; creando entornos como las aulas, con seguridad emocional, desde el papel del docente como agente de

cambio, pero también desde el trabajo de la propia persona, para concretar sus conocimientos teóricos, prácticos y emocionales.

Educación centrada en el estudiante

Introducción

Existe una relación entre las facultades de los terapeutas y los docentes en su desarrollo como agentes del cambio social. Lafarga y Gómez (1989) nos dicen que la psicoterapia consiste en liberar a la persona de los elementos que obstaculizan su desarrollo normal; la educación, como tal, funge como creadora de ambientes en donde los estudiantes se desarollen y crezcan con valores, formas de pensar y actuar que sean afines al pensamiento del colectivo. En ambas relaciones, el papel del profesional es determinante en el proceso, ya sea terapéutico o didáctico.

Si el estudiante está en condiciones mínimas óptimas, rodeado de un ambiente saludable, y el docente facilita la expresión sin intervenir en un cambio negativo, sentirá un ambiente donde puede expresarse, aceptará una imagen positiva de sí mismo, tomará decisiones responsables, se conocerá a sí mismo y tendrá independencia personal, valores y enseñanzas que funcionan en una educación integral, la cual sirve para que el individuo se comporte y conviva con integridad.

El docente, en el aula, debe fomentar una relación de confianza con el estudiante mediante un interés positivo en sus vivencias, en sus relaciones personales y sociales; debe mostrar idealmente una aceptación incondicional sobre las condiciones que propicien o no su aprendizaje y una congruencia entre lo que hace y lo que dice, tratando de absorberse en la experiencia con la otra persona. Si el alumno percibe amenazas internas o externas, su percepción y conducta se vuelven tensas; pero si dichas amenazas disminuyen en el aula, se convertirá en alguien que se desenvuelve sin problemas, creando así un bienestar psíquico y una mayor aceptación dentro del grupo.

En la relación con los alumnos hay que considerar la congruencia del docente. Si en el aula brinda herramientas como la seguridad emocional, es congruente con lo que hace y dice, fomentará una relación cordial con el alumnado y genera un ambiente positivo. Así mismo, desarrollará en los alumnos la sensibilidad y las habilidades para manejar los sentimientos, relacionándose con la motivación para asistir a la escuela, mejorando su actitud hacia sí mismo y hacia los demás, con interdependencia entre ellos.

Desarrollo:

Particularmente, he observado desde mi práctica docente, en una escuela secundaria particular que mantiene un enfoque personalista de Pierre Fauré, que los alumnos actúan desde el enfoque de la normalización, entendido como una forma de transitar en el aula y en los contenidos de manera independiente. Se brinda una guía, que es un acompañamiento por parte del docente, para que ellos realicen sus actividades. Es un modelo que prima la participación y el trabajo personal de los alumnos; sin embargo, la información que los alumnos reciben del docente es esencial para que ellos la transformen en conocimiento.

Existe el caso en que algunos alumnos no se adaptan a las normas sociales y metodológicas de la escuela, y están, en algunos casos, estigmatizados dentro del proceso escolar. Al principio encontré que esos alumnos no respondían a estímulos conductistas, de disciplina o de normalización. Como docente, tuve que modificar mis mecanismos de acción para permitir tenerles confianza, un interés positivo incondicional, teniendo en cuenta que son alumnos menores de edad, personas que se encuentran en un periodo de vida distinto, que no se guían igual que un adulto, pero que tampoco se interesaban por sí mismos. Al brindarles un espacio de seguridad emocional, permitirles participar con sus compañeros y al ser congruente

con mis actitudes y emociones, ellos respondieron positivamente, cambiando en cierta medida su conducta y participando en el aula.

Al fomentar en los alumnos un interés positivo en sí mismos, comenzaron a confiar y se regularizaron con respecto a su trabajo anterior. Entonces aprendí que se reducen las amenazas que el estudiante percibe en sí mismo, se permite y facilita una captación diferenciada de la experiencia en el aula. No puedo esperar que, mediante restricciones o falta de confianza, trabajen por sí solos; es necesario incentivar su participación en el aula, consigo mismos, con sus compañeros y con el entorno, ya que es fundamental promover la educación fuera de las aulas y desarrollar un crecimiento personal. La educación centrada en el estudiante crea individuos capaces de crecer en todas las esferas.

Una de las principales motivaciones de la educación centrada en el estudiante es formar hombres y mujeres motivados por un impulso hacia el crecimiento. Ese impulso no puede ser reprimido, ya que al alumno no solo hay que formarlo teóricamente, sino también promover en él un manejo de emociones. Es necesario enseñarles que sus sentimientos son válidos, que pueden sentir tristeza, enojo, frustración o felicidad, pero que pueden permitirse continuar a pesar de sentirlo, para responsabilizarse de su aprendizaje y crecimiento.

El individuo, según Shostrom, recuperado por Lafarga y Gómez (1989), expresa de manera rítmica sus sentimientos, positivos o negativos, de fuerza o debilidad; sin embargo, dicha expresión es afectada por padres o maestros, quienes en distintas etapas toman el control y deciden aspectos de su vida. Ellos enseñan a través de sus experiencias y fomentan los valores y enseñanzas que les son significativos, pero también transmiten procesos manipulativos, como el buscar complacer a cambio de buena conducta, motivados por la culpa de hacer o no

hacer alguna actividad para no verse perjudicados, y por las ideas que el sistema ha fomentado en ellos para convivir en sociedad.

La congruencia que el docente mantiene con los alumnos es fundamental para el proceso centrado en el estudiante. Al igual que en el proceso terapéutico, el docente tiene la función de generar confianza con los estudiantes, demostrando un interés positivo en sus problemas e inquietudes, compartiendo la información y conviviendo armónicamente. Los estudiantes identifican las actitudes del maestro hacia otros alumnos y hacia ellos mismos y los docentes no pueden fomentar un ambiente de confianza o incondicionalidad si sus actitudes no lo permiten. En la medida en que yo, como docente, autoexploro mi conducta, expreso lo que pienso y fundamento lo que digo en el aula, el alumno confirma y adecua su propio comportamiento.

En la educación superior y tras cinco años como docente, he aplicado diversas técnicas para fomentar en los estudiantes su propio autoconocimiento, cuyo fin es contribuir a la integración constructiva del individuo en la vida de la comunidad, capacitándolos para vivir con otros y trabajar por el bien común. En la educación tradicional se nos enseñan conocimientos teóricos y metodológicos para nuestras ramas de estudio, pero nunca se nos pregunta sobre nuestros sentimientos o sobre nosotros mismos. Es primordial, entonces, fomentar en los alumnos el conocerse a sí mismos, para posteriormente trabajar con los demás.

La educación, al ser social, se convierte en moral y, por tanto, debe basarse en el respeto a las modalidades personales del aprendizaje y permitir que el educando sea la última meta del proceso. Es moral por la influencia que tiene el entorno en el estudiante; a partir de su experiencia personal, familiar y cultural, permite o deja entrar variables diversas de conducta, conocimientos y modos de actuar. Sin embargo, el docente comparte la información que promueve el crecimiento de los alumnos.

El currículum que se imparte en las escuelas, usualmente, no incluye temas relacionados con las emociones y las conductas, pero es deber del docente incorporar algunas técnicas que fomenten la participación e inclusión en el aula. He observado que los alumnos responden mejor a los estímulos del aula cuando se enfocan en el aquí y el ahora; por ello, incorporo en mis clases ejercicios de respiración e identificación corporal, para relajarnos y conocernos a nosotros mismos, logrando así un aprendizaje significativo.

Aprender significa que una persona integra el aprendizaje cognoscitivo, afectivo y visceral, siendo consciente de esos diferentes aspectos. En todos los alumnos, pero especialmente en aquellos con los que he trabajado en el Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV), cuyo enfoque es emocional, teórico y práctico, he podido observar que, tras el trabajo grupal y al finalizar el proceso, han podido controlar o aceptar mejor sus emociones. Pueden sentir enojo, tristeza y felicidad, pero en mayor o menor medida logran regularse. Con las herramientas que brinda el docente, adquieren un mejor manejo de emociones, afectivamente, se relacionan mejor consigo mismos y con su entorno, y cognoscitivamente comprenden los conceptos de violencia, los vivencian, pero dejan de actuarlos, pues son conscientes de que si ellos están bien, su entorno también lo está.

Otro de los elementos a tratar es la estimación del estudiante: saber que es un ser humano imperfecto, con sentimientos y potencialidades, lo cual constituye una operación básica de confianza en el organismo humano; en cualquier nivel educativo, tener esa consideración es crucial para poder trabajar y convivir de manera adecuada. Es importante recordar que los alumnos atraviesan distintos procesos de vida. En mi caso, en secundaria, he podido vivenciar que los alumnos que el sistema ha considerado “alumnos problema” y que he llegado a tratar,

son personas que no han sido escuchadas y que necesitan confianza para desenvolverse. Lo he intentado dialogando con ellos y generando un estado de empatía e interés positivo.

En el caso del MAHGV, los canalizados al proceso, por cualquier ámbito o forma de violencia, también son personas con modos de vida distintos o similares al mío, que vivieron entornos culturales, sociales y familiares que los llevaron por un camino en donde se normalizaron conductas. Motivados por ello, decidieron realizar acciones que los acercaron al programa. Recordar que son personas ha sido fundamental: como facilitador, tuve que dejar el estigma de que eran delincuentes, al menos eso pensaba yo. A partir de ese conocimiento y con empatía hacia el otro, el enfoque centrado en la persona ayuda a comprender el trasfondo de cada individuo, su pasado y presente, y enfocarlo en el aquí y el ahora, para trabajar en sí mismo y reconocer las acciones que lo llevaron a estar ahí, de modo que pueda cambiar para bien.

La comprensión empática del mundo del estudiante se refleja en lo que siente dentro de un proceso de aprendizaje caracterizado, muchas veces, por la poca aceptación y reconocimiento de los sentimientos de la persona. En secundaria, los alumnos aprecian que se les pregunte sobre su estado de ánimo y que se les escuche interesadamente respecto a sus problemas, que para su etapa de desarrollo son enormes. Es necesario evitar minimizar cualquier escenario. En el momento en que los alumnos saben que pueden confiar, no solo en mí, sino también en sus directivos y otros maestros, mejoran su rendimiento.

En el caso de los alumnos del MAHGV, al ser un modelo participativo, deben contar sus experiencias y relacionarlas con los conceptos de violencia. De esa forma, se conocen sus experiencias y vivencias; al escucharlas, se evita juzgarlos, ya que son personas que han pasado por procesos que los llevaron a justificar conductas y dejarse llevar por lo visceral. Ellos pueden generar emociones de todo tipo, incluidas las consideradas negativas, sin embargo el modelo les

enseña a tener un manejo adecuado de éstas . En una de las partes en que hablan sobre los daños que ha provocado su violencia, expresan primero el daño a sí mismos: se sienten arrepentidos por ejercerla, impotentes por sus actitudes, incapaces de manejar y expresar su tristeza. Reconocen que todas las esferas —sociales, culturales y familiares— sufrieron las consecuencias de su violencia, así como las parejas y el entorno afectivo. Este tipo de expresiones solo es posible cuando el facilitador demuestra una comprensión empática que les permite participar libremente y sin barreras.

La metáfora, como elemento didáctico centrado en la persona, nos ayuda a enfocarnos en el aquí y el ahora. Los seres humanos tenemos la capacidad de disociar y unir la conciencia; es un sistema adaptativo que permite que la percepción del organismo se sobrecargue para proteger la integridad de la persona y evitar que experimente sentimientos al borde de sus capacidades, por ejemplo, la agresión física, aun cuando ésta cumpliera con las necesidades de la persona, según Freidberg, recuperado por Lafarga y Gómez (1989).

En el MAHGV utilizamos la metáfora para exemplificar los conceptos del proceso de violencia. Se lee el significado de las acciones y se exemplifica con relatos en primera persona de las manifestaciones de violencia que hemos ejercido alguna vez, generalmente en contra de las mujeres, aunque también podría ser hacia otros hombres. Esto sirve para vivenciar nuestras actitudes, reflejarlas y verbalizarlas. En el desconocimiento y la falta de expresión de nuestra vida dejamos pasar e ignoramos los elementos que pueden ser negativos; con la metáfora, se posibilita su expresión.

Conclusión

La educación centrada en el estudiante nos ayuda, entonces, a verificar esos elementos del alumno que son centrales para su crecimiento, no solamente educativo, sino también

personal; elementos como los sentimientos, el conocerse a sí mismo, generar un interés incondicional y reconocer que, al final, todos somos personas, con virtudes, errores y procesos distintos. Ningún estudiante es perfecto, pero cada uno puede aprender a ser perfectible en ciertos ámbitos de su vida. El papel del docente es acompañar ese proceso sin juzgar, comprendiendo que cada alumno atraviesa distintas etapas de conducta, madurez y aprendizaje, y que solo por medio de la congruencia, la empatía y el interés genuino puede desarrollarse plenamente.

En mis alumnos universitarios, generalmente he trabajado con las carreras de Administración y Pedagogía, en ambas he implementado técnicas que buscan promover el conocimiento personal y emocional, como el *focusing* y los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI). Ambas estrategias, centradas en la persona, revelan aquellos aspectos que los alumnos no se animan comúnmente a expresar o a sentir, muchos de ellos me han comentado que nunca se habían detenido a reflexionar sobre lo que sienten o sobre cómo se relacionan consigo mismos. Este tipo de ejercicios les ha permitido reconocer que el autoconocimiento no es un proceso ajeno al aprendizaje académico, sino un componente fundamental para lograr la madurez personal y profesional.

En el caso de los alumnos de Administración, conocerse a sí mismos les ayuda a aplicar sus conocimientos con mayor sensibilidad en sus entornos laborales, favoreciendo relaciones humanas más justas y empáticas con sus compañeros y trabajadores. En el caso de los alumnos de Pedagogía, este proceso resulta aún más esencial, porque quien se conoce y acepta puede comprender mejor a sus propios estudiantes. El docente que reconoce sus emociones puede generar un ambiente empático, integrador y coherente con los valores de respeto, comprensión y libertad que enseña.

El involucrar los sentimientos y el conocimiento de uno mismo en el proceso educativo no es un lujo, sino una necesidad. La educación, entendida como práctica humanista, implica trabajar con personas reales, con historias, emociones y contextos diversos. Desde esa mirada, el proceso educativo se vuelve un espacio ético de encuentro y transformación mutua, donde tanto el estudiante como el docente se reconocen como aprendices de la vida y del otro.

Trabajar desde un enfoque holístico significa reconocer que la enseñanza no se limita al aspecto teórico, sino que abarca también lo sensitivo, lo cognitivo, lo social y lo humano. Los estudiantes, al percibir un ambiente amable, intuitivo e interesado por parte del facilitador, se expresan mejor, adquieren confianza y se vuelven más participativos y autónomos. Esa sensación de seguridad emocional les permite arriesgarse a pensar, a sentir y a aprender desde la autenticidad.

Esa es una de las mayores virtudes de la educación centrada en el estudiante: no se trata únicamente de que los alumnos aprendan de nosotros, sino de que nosotros aprendamos de ellos. Cada experiencia compartida en el aula nos devuelve una enseñanza sobre lo que significa acompañar, escuchar y mirar al otro sin prejuicio. A través de sus vivencias, de sus silencios, de sus resistencias y de sus logros, los estudiantes nos muestran la esencia del acto educativo como una relación profundamente humana.

En ese sentido, la educación se convierte en un proceso de transformación continua: El docente aprende de los estudiantes tanto como ellos de él, y ese intercambio genuino se convierte en la base de una comunidad educativa viva, sensible y ética. La educación centrada en la persona no es una técnica, sino una forma de estar en el mundo: abierta, empática, reflexiva y dispuesta a seguir aprendiendo. Solo así puede cumplirse su verdadero propósito: formar seres

humanos libres, conscientes y capaces de transformar su entorno desde el conocimiento y la comprensión de sí mismos.

Características del facilitador de grupo

Introducción

Nos dice Rogers que el encuentro personal con el paciente es el momento más significativo para la efectividad del modelo de facilitación; esa calidad del encuentro humano es la que, a largo plazo, permite la liberación, el crecimiento y el desarrollo de un ambiente de seguridad.

Partamos de la necesidad de generar con el paciente —que en términos prácticos mencionaré como usuario— un ambiente de seguridad en el que pueda hablar y expresarse libremente. Mi experiencia como facilitador de grupos comenzó en Salamanca, Guanajuato. Por desarrollo profesional, inicié mi trabajo en el Instituto Municipal de Salamanca para las Mujeres (IMSM), donde me desempeñé durante cinco años como operativo encargado del trabajo de campo. Sin embargo, movido por mi deseo de aprender más y ser útil, me capacité como facilitador del Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV), diseñado por el Instituto para las Mujeres Guanajuatenses (IMUG) y GENDES A.C., como una estrategia estatal de reeducación masculina orientada a la erradicación de la violencia de género (IMUG–GENDES, 2015, p. 5).

El Modelo —como señalan sus Reglas de Operación— es un programa integral que busca “detener el ejercicio violento de los hombres contra las mujeres y promover relaciones igualitarias” (IMUG, 2016, art. 3). Consta de dieciséis sesiones grupales reeducativas y una estructura metodológica centrada en la reflexión, el autocontrol emocional y la responsabilización de los actos.

El presente ensayo busca ejemplificar las principales características del facilitador de grupo, aclarando que la experiencia de facilitación se dio en el contexto de la capacitación. Como enfoque, mi formación es sociológica; sin embargo, la intervención se realizó en un grupo de reeducación para hombres generadores de violencia, un espacio que puede ser implementado también por profesionistas de las ciencias sociales y humanidades, entre ellos los docentes, siempre que se cumplan los lineamientos éticos y formativos del modelo (IMUG–GENDES, 2015, p. 11).

Desarrollo

Una de las características primordiales del facilitador se logra a partir de lo que Rogers denominó congruencia; es decir, cuando el orientador es lo que es, cuando su relación con el usuario es honesta y sin máscaras. Los sentimientos que el orientador experimenta son accesibles para él; es capaz de vivir con esos sentimientos y puede comunicarlos si es necesario, mostrándose real y genuino en la relación.

La congruencia también resulta esencial en el Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia hacia las Mujeres (MAHGV), pues este proceso exige que los facilitadores reconozcamos nuestras propias violencias. El manual subraya que “el facilitador debe pasar por un proceso personal de análisis que le permita identificar su relación y postura respecto a la violencia” (IMUG–GENDES, 2015, p. 11). Durante la capacitación tuvimos que identificar aquellas conductas que generaban comportamientos violentos en nuestras relaciones personales, laborales o familiares. Al principio no lograba detectarlas en mí mismo; sin embargo, fueron saliendo conforme avanzaban las sesiones. Comprendí entonces que la congruencia inicia por el trabajo interior: primero en uno mismo y después en la relación con los otros.

La conducción del grupo en el MAHGV se rige por varios lineamientos establecidos en el manual y en las Reglas de Operación del Programa de Reeducación. El primero de ellos determina que los facilitadores deben ser hombres, ya que la intervención “promueve el cambio a partir de la identificación de modelos positivos a nivel intragenérico” (IMUG–GENDES, 2015, p. 11). Esta disposición no implica exclusión, sino una medida de seguridad y empatía: la mayoría de los usuarios ha ejercido violencia hacia mujeres, por lo que un espacio mixto podría inhibir la confianza o detonar conductas defensivas.

El modelo también enfatiza que el facilitador debe actuar con ética y equilibrio emocional, dado que trabaja con hombres que pueden presentar conductas de riesgo o resistencia. En ese sentido, las Reglas de Operación especifican que el programa “debe garantizar espacios de atención libres de violencia y con medidas de seguridad para los equipos de trabajo” (IMUG, 2016, art. 8).

Los usuarios del grupo son hombres canalizados a la institución mediante una suspensión condicional del proceso judicial —comúnmente ordenada por un juez—, aunque también pueden ingresar de forma voluntaria. En ese espacio se les brinda la oportunidad de reconocer sus propias violencias, dejar de ejercerlas y reincorporarse a la sociedad. Generalmente llegan por delitos de amenazas, violencia familiar o abuso sexual, y el programa consta de dieciséis sesiones estructuradas que combinan análisis teórico, dinámicas vivenciales y reflexión colectiva (IMUG–GENDES, 2015, pp. 19–21).

El programa pertenece al Gobierno del Estado de Guanajuato, pero debido a ajustes presupuestales fue transferido a los municipios, de modo que las instancias municipales de atención a las mujeres asumieron su aplicación. En el IMSM fuimos capacitados tres funcionarios: dos psicólogos y yo, como sociólogo. Al final, fui designado como responsable del

grupo y, con ello, aprendí que la congruencia del facilitador se demuestra no solo en el conocimiento técnico, sino en la capacidad de acompañar sin juzgar y promover un ambiente de confianza, como lo señala el propio manual: “la persona facilitadora debe ser auténtica y congruente, mostrando sus debilidades y fortalezas para facilitar el proceso de cambio de otros” (IMUG-GENDES, 2015, p. 14).

El tema, sin embargo, es complejo, ya que la congruencia implica coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace. Nadie llega plenamente a esa condición, pero se puede intentar. En mi caso, lo hice escuchando activamente, teniendo empatía con los usuarios, conociendo sus historias de vida y conduciendo el grupo para fomentar la participación, la confianza y el reconocimiento de sus violencias. Participar activamente con ellos me permitió también aprender de sus procesos y fortalecer mi propio ejercicio de autocrítica.

El manual señala que el facilitador debe “mantener el contacto visual con el grupo, escuchar con atención y sin juzgar, y mostrar respeto, creatividad y entusiasmo” (IMUG-GENDES, 2015, p. 15). Estas acciones, más allá de ser técnicas, se convierten en un modo de estar presente frente al otro, pues cada gesto y cada silencio comunican.

Tras cinco años de trabajo en la institución, observé que muchas profesionales — psicólogas, abogadas y trabajadoras sociales— se desensibilizan ante los casos de violencia con los que trabajan a diario. Con el tiempo, esa exposición constante lleva a normalizar la violencia o, incluso, a victimizar nuevamente a las usuarias. Cuando una mujer llega a una institución pública a pedir ayuda, casi siempre lo hace como último recurso. En ese momento emerge la palabra clave: empatía. El orientador debe ser capaz de comprender el mundo del paciente, captar sus emociones y comunicarle que es escuchado sin perder la cualidad del “como si” que propone Rogers: sentir como si fuera propio, sin dejar de reconocer que pertenece al otro.

En una ocasión, inmerso en la atención cotidiana y el ambiente burocrático, me pregunté a mí mismo si realmente estaba siendo empático. Conversé con uno de los psicólogos del área sobre las situaciones de violencia que observábamos dentro y fuera de la oficina. Él me invitó a realizar un ejercicio sencillo: “Pregúntate cuántas veces has sido empático”. Esa pregunta transformó mi perspectiva. A partir de entonces, aun sin ser abogado, psicólogo ni trabajador social, comencé a acercarme a las y los usuarios desde una escucha más humana. Mi papel no era juzgar ni ofrecer soluciones inmediatas, sino acompañar el proceso y brindar asesoría “como si” se tratara de mi propio problema.

Esa disposición empática coincide con uno de los principios metodológicos del modelo: “acompañar ética y responsablemente los procesos de cambio de los usuarios, participando en su reflexión sin imponer verdades” (IMUG–GENDES, 2015, p. 13). Esta frase sintetiza el sentido profundo del trabajo del facilitador: no intervenir desde la jerarquía, sino desde la autenticidad y la comprensión del otro.

En la relación con las usuarias y con los miembros del MAHGV observé que, cuando se practica la empatía y se analizan las situaciones particulares de cada persona sin juzgar, el encuentro entre facilitador y usuario puede generar un ambiente de confianza que propicie el cambio. A partir de esa relación con el otro, se logra que los participantes se expresen, identifiquen sus emociones y asuman la responsabilidad de sus actos.

El Manual de Facilitación Grupal define la empatía como una de las actitudes centrales del proceso reeducativo: el facilitador debe “escuchar con atención y sin juzgar las preocupaciones, avances y retrocesos de los usuarios, manteniendo un clima armónico que favorezca la apertura emocional” (IMUG–GENDES, 2015, p. 15). Esta disposición empática se

convierte en el cimiento para que el grupo funcione como un espacio de contención y aprendizaje colectivo.

En un entorno de empatía e interés genuino, los usuarios —tanto hombres como mujeres— se abren a nuevas posibilidades. No obstante, expresar un hecho de violencia siempre es difícil. En el caso de las mujeres, la denuncia surge generalmente cuando se han rebasado sus límites personales, sociales y culturales. Es un proceso doloroso porque implica miedo: miedo al agresor, a las repercusiones económicas, emocionales o físicas, y desconfianza hacia las autoridades.

Las Reglas de Operación del Modelo de Atención (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2016) establecen que una de las finalidades primarias del programa es “garantizar la integridad y seguridad de las mujeres víctimas de violencia, anteponiendo este principio a cualquier otro de orden técnico o teórico” (art. 4). Por ello, el orientador debe ofrecer información clara sobre los mecanismos de denuncia y, si la usuaria aún no desea hacerlo, brindarle atención psicológica gratuita que le permita procesar su experiencia hasta sentirse lista para actuar.

El caso de los hombres es distinto. La mayoría llega a la institución como agresor y no de manera voluntaria, sino remitido por un mandato judicial o mediante un acuerdo alternativo con la víctima. En el MAHGV, los hombres llegan al Instituto Municipal de las Mujeres con una canalización emitida por la Unidad de Medidas Cautelares (UMECA). Desde el primer contacto se les explica el proceso: deben asistir a las dieciséis sesiones del programa, de dos horas cada una, con aplicación de pruebas psicológicas al inicio y al final del proceso (IMUG–GENDES, 2015, p. 19).

Al principio, la mayoría se muestra renuente. Niegan haber cometido actos de violencia o sostienen que el sistema judicial “favorece a las mujeres”. El trabajo del facilitador consiste en

promover la reflexión, para que sean ellos mismos quienes identifiquen qué los llevó a esa situación y asuman la responsabilidad de sus conductas.

Para lograrlo, el manual propone que los facilitadores integren ejercicios de atención plena y análisis de testimonios reales de violencia, de manera que los hombres reconozcan las dinámicas de poder y aprendan estrategias alternativas para resolver conflictos. Esta metodología responde al principio de que “el cambio no se impone, se facilita”, promoviendo en los usuarios la toma de conciencia y la construcción de acuerdos respetuosos (IMUG–GENDES, 2015, pp. 12–13).

Es indispensable mostrar un interés positivo hacia el usuario, escucharlo y validar su experiencia sin emitir juicios. Este proceso no ocurre de inmediato; durante las primeras sesiones, la participación suele ser mínima, con respuestas breves y actitudes de desconfianza. Sin embargo, conforme avanzan las sesiones, el ambiente se transforma. Hacia la octava sesión, los participantes comienzan a sentirse en confianza: perciben que no se les juzga, que existe respeto mutuo y que el espacio es seguro. Entonces se abren, comparten sus historias y reconocen sus propias violencias.

El Manual de Facilitación Grupal subraya que este cambio ocurre cuando el grupo ha interiorizado las normas de convivencia: “la puntualidad, el respeto, la confidencialidad y la participación activa son condiciones básicas para mantener la confianza colectiva” (IMUG–GENDES, 2015, p. 21). El interés positivo incondicional —como lo define Rogers— implica aceptar al usuario tal y como es, sin etiquetarlo por sus errores ni invalidar sus emociones. El modelo coincide con este principio al señalar que “el facilitador debe reconocer al usuario como una persona con potencial de cambio, capaz de transformar su forma de relacionarse” (IMUG–GENDES, 2015, p. 14).

Recuerdo el caso de un usuario remitido por violencia física contra su esposa. Al principio negaba los hechos, no participaba y se mostraba indiferente. Conforme avanzaron las sesiones, comenzó a involucrarse más: compartió experiencias, escuchó a sus compañeros y mostró empatía hacia ellos. Terminó sus sesiones reglamentarias, pero decidió continuar asistiendo al grupo por voluntad propia. En una ocasión llegó visiblemente afectado; al abordar el tema de la violencia física, reconoció entre lágrimas que el fin de semana anterior había recaído, agrediendo a su hija.

Aquel hombre, que en un inicio se mostraba rígido e impenetrable, se permitió mostrarse vulnerable. El grupo, al percibir su sinceridad, lo contuvo. Juntos elaboramos un plan para que la conducta no se repitiera. Esa experiencia me confirmó que el interés positivo y la empatía, cuando son auténticos, generan armonización y apertura.

El enfoque del modelo concuerda con esa vivencia: las Reglas de Operación establecen que los facilitadores deben “procurar un proceso de reeducación basado en la empatía, el respeto y la responsabilidad, evitando prácticas punitivas o moralizantes” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2016, art. 4). En ese sentido, la función del facilitador no es sancionar ni corregir, sino acompañar el proceso de transformación desde la aceptación y la congruencia.

El usuario percibe que existe un ambiente de seguridad desde el inicio de las sesiones. Se les explica que el espacio es libre de violencia y que nadie será juzgado. Se establecen reglas claras para el funcionamiento del grupo y se inician las actividades con ejercicios taoístas y de identificación corporal, lo que ayuda a generar relajación y apertura. Gracias a esta atmósfera, los participantes comienzan a confiar y a reconocer la autenticidad del facilitador.

El Manual de Facilitación Grupal señala que cada sesión debe iniciar con la reafirmación de acuerdos colectivos: “las reglas básicas deben recordarse constantemente, pues representan la

estructura simbólica de respeto y contención del grupo” (IMUG–GENDES, 2015, p. 20). Cuando el ambiente se percibe violento o tenso, los usuarios tienden a cerrarse, justifican sus acciones o reaccionan atacando verbalmente a otros compañeros. Por ello, la serenidad del facilitador es fundamental para mantener el equilibrio del proceso.

Recuerdo una ocasión en la que me encontraba solo facilitando el grupo. Uno de los usuarios —quien finalmente abandonó el programa después de cuatro sesiones— comenzó a cuestionar el sentido del proceso, desacreditaba las actividades e invalidaba los testimonios de los demás. Ese día llegó tarde; le pedí que se integrara a la dinámica, que consistía en reflexionar sobre los tipos de violencia a partir de un caso personal. Mostró una negativa rotunda y afirmó que el programa “no servía”, que solo le hacía perder el tiempo. Intenté dialogar con él sobre la importancia del proceso y el sentido de su participación, pero al insistir en su postura terminó por amenazarme frente al grupo.

En ese momento mantuve la calma. Le expliqué, con serenidad, que su comportamiento debía ser reportado al juez, pero que aún tenía la posibilidad de continuar en el programa si deseaba hacerlo. Él decidió retirarse. Después del incidente, el grupo se mostró sorprendido: varios expresaron que les había impactado mi reacción tranquila, sin enojo ni juicios. Aquella situación fortaleció la confianza del grupo: comprendieron que la autoridad del facilitador no se impone desde el poder, sino desde la congruencia y la empatía.

El Manual del IMUG–GENDES advierte precisamente sobre este tipo de escenarios: “El facilitador debe estar preparado para manejar situaciones de resistencia o confrontación, sin responder desde la ira ni desde la imposición, sino desde la contención emocional y la firmeza ética” (2015, p. 22).

Asimismo, las Reglas de Operación establecen que el IMUG es responsable de garantizar la seguridad del personal y de los participantes, definiendo protocolos para los casos en los que exista riesgo de agresión o reincidencia (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2016, art. 8). En coherencia con ello, el incidente sirvió para reforzar la importancia del encuadre ético, la autorregulación emocional y la función pedagógica del ejemplo: el facilitador enseña más con su conducta que con sus palabras.

El objetivo principal del trabajo con los participantes, bajo la conducción del facilitador, es motivarlos a desarrollar una actitud de autoexploración que les permita asumir la responsabilidad de sus actos. Explorar las propias conductas y sus causas posibilita el cambio. Sin embargo, para acompañar ese proceso, primero el facilitador debe haberlo vivido en sí mismo.

El Manual de Facilitación Grupal indica que “el facilitador debe reflexionar continuamente sobre su propia historia de vida, reconociendo los aprendizajes de violencia que lo atraviesan y las formas en que ha reproducido o transformado dichos patrones” (IMUG–GENDES, 2015, p. 11). Solo quien se permite conocerse puede acompañar al otro en su proceso. En mi caso, reconocí que mi forma más frecuente de ejercer violencia era la económica. A partir de ese reconocimiento, pude identificar qué hacía, cómo lo hacía y por qué lo hacía. La empatía, la congruencia y la aceptación incondicional se convirtieron en las herramientas que generaron un verdadero cambio, tanto en mi práctica como en el grupo.

Un aspecto fundamental de la labor del facilitador es brindar a los participantes estrategias concretas para reconocer sus violencias y prevenirlas. Una de las más importantes consiste en enseñarles a reconectarse con su propio cuerpo. El modelo considera el cuerpo como “un espacio de memoria emocional y de señales preventivas” (IMUG–GENDES, 2015, p. 14).

Por ello, al inicio de cada sesión realizamos ejercicios de respiración y atención plena, con el propósito de situarnos en el aquí y el ahora. Con frecuencia, los hombres vivimos desconectados de nuestras sensaciones: no reconocemos el cansancio, el dolor o las señales de tensión que anteceden a una reacción violenta.

Los ejercicios taoístas que practicamos ayudan a despertar esa conciencia corporal, promoviendo una relación más amable con uno mismo y con los demás. Estos ejercicios, además de generar confianza, fortalecen la disposición para el cambio. Al enseñar a los usuarios a observar las reacciones de su cuerpo —el entumecimiento, el dolor de cabeza, la sequedad de boca, el temblor en las manos o la voz—, les brindamos herramientas para identificar el momento en que su enojo o frustración está por desbordarse.

Personalmente, he notado que mis pupilas se dilatan en esas circunstancias; ese reconocimiento me ayuda a detenerme. En el grupo enseñamos una técnica llamada “tiempo fuera”, que consiste en apartarse del lugar del conflicto durante un lapso breve, informar a la familia o pareja, y realizar ejercicios de respiración para recuperar la calma. Solo entonces se sugiere volver al diálogo, en un estado más consciente y relajado.

El manual establece que esta práctica debe realizarse “sin violencia ni imposiciones, reconociendo el derecho del usuario a regular sus emociones” (IMUG–GENDES, 2015, p. 15). De este modo, la autoobservación corporal se convierte en una vía de prevención, coherente con la meta institucional de “detener el ejercicio violento y promover relaciones igualitarias” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2016, art. 3).

Conclusión

Como facilitador del MAHGV, y desde mi formación como sociólogo, comprendí que el modelo centrado en la persona y el enfoque humanista son herramientas de reeducación social.

Brindar un ambiente de confianza, empatía e interés genuino favorece el cambio, pues se centra en el proceso interno del usuario. Cuando él cambia, su entorno también lo hace.

El Manual de Facilitación Grupal enfatiza que la función del facilitador no se limita a impartir contenidos, sino a “acompañar los procesos de los usuarios desde una presencia ética, empática y congruente, que promueva la reflexión y la responsabilidad personal” (IMUG–GENDES, 2015, p. 13). Esta perspectiva coincide plenamente con la propuesta de Rogers, quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el individuo se siente aceptado y valorado.

Mi experiencia me mostró que la mayoría de los usuarios niega, al principio, haber ejercido violencia. Lo hacen por miedo a ser juzgados o por desconocimiento de que sus actos son violentos. Pero cuando comprenden que el grupo no busca sancionar, sino reflexionar, se abren a participar. En los grupos pequeños —de cinco a diez personas— las historias de vida se entrelazan; cada relato se convierte en un espejo para los demás. A través de la escucha mutua y la conducción respetuosa, los participantes descubren que la violencia no es inevitable: es una decisión.

Este aprendizaje vivencial responde al objetivo general del modelo, que busca “detener el ejercicio violento de los hombres contra las mujeres y promover relaciones igualitarias” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2016, art. 3). Hacia la mitad del proceso, aproximadamente en la octava sesión, comienzan a reconocer sus responsabilidades y a trabajar estrategias personales para detener los ciclos de agresión. Así, la reeducación se transforma en un espacio de aprendizaje colectivo, donde todos —facilitador y usuarios— aprenden, se escuchan y se transforman.

El aprendizaje más profundo que obtuve fue comprender que, en los espacios de reeducación, la transformación no se impone: se facilita. La escucha, la empatía y la congruencia no son solo técnicas; son modos de encuentro humano que abren la posibilidad del cambio. Ser facilitador me enseñó que trabajar con la violencia exige, antes que nada, reconocerse como parte del mismo entramado social que la produce. La verdadera tarea no consiste en corregir al otro, sino en acompañarlo mientras asume su responsabilidad.

Desde esta mirada, el modelo centrado en la persona se convierte en una práctica ética que trasciende la psicología: una forma de diálogo, de encuentro y de reconstrucción del vínculo humano. En este sentido, el facilitador —como lo define el IMUG–GENDES (2015)— es “un acompañante en la ruta hacia el cambio, que también se transforma y aprende en el proceso” (p. 16). Esa reciprocidad es la esencia de la reeducación: no solo cambia el usuario, sino también el propio facilitador.

Conclusión general

A lo largo de este trabajo comprendí que el desarrollo humano no es un enfoque que se aplica desde afuera ni una metodología que se ejecuta de manera mecánica; es un proceso que atraviesa a la persona que acompaña tanto como a aquella que aprende. Escribir este desarrollo escrito significó volver sobre mi propia historia como estudiante, docente y facilitador, reconociendo que mi forma de enseñar, comunicar y relacionarme con otros ha estado marcada por experiencias personales, emocionales y profesionales que no pueden separarse del ejercicio educativo.

Mi experiencia en el Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia (MAHGV) fue un punto de inflexión en esa comprensión. Facilitar grupos de reeducación masculina me obligó a reconocer que el cambio no ocurre por imposición ni por amenaza, sino

cuando las personas encuentran un espacio de seguridad emocional donde pueden nombrar lo que sienten, hacerse responsables de sus actos y mirarse sin ser juzgadas. En ese proceso entendí que la congruencia, la empatía y el interés positivo incondicional no son solo conceptos teóricos, sino condiciones éticas que sostienen cualquier proceso de transformación humana. También comprendí que acompañar a otros implica necesariamente mirarse a uno mismo, reconocer las propias violencias y asumir que nadie está completamente formado.

Esa misma lógica se trasladó a mi práctica docente. En la universidad y en la educación secundaria confirmé que el aprendizaje significativo no surge del control ni de la autoridad rígida, sino de la relación humana que se construye en el aula. Cuando el estudiante percibe amenaza, su cuerpo y su mente se colocan en estado de defensa; cuando percibe aceptación y coherencia, se abre a participar, a equivocarse y a aprender. Modificar mi manera de estar en el aula —escuchar más, preguntar mejor, permitir el silencio, reconocer mis límites— transformó también la respuesta de los estudiantes y mi propia concepción del rol docente.

Durante la maestría en Desarrollo Docente este proceso se profundizó. Pasé de un discurso más oficialista y centrado en la teoría a una mirada más reflexiva y personal, donde la experiencia dejó de ser un obstáculo metodológico para convertirse en una fuente legítima de conocimiento. Aprendí que hablar desde uno mismo no debilita el rigor académico, sino que lo vuelve más honesto y situado. Reconocer mis procesos emocionales, mis resistencias y mis aprendizajes me permitió comprender que la educación humanista no busca formar sujetos ideales, sino personas conscientes de sí mismas y de su relación con los otros.

El desarrollo humano, desde esta perspectiva, se presenta como una práctica cotidiana y relacional. No se limita al ámbito terapéutico ni a programas específicos, sino que atraviesa la comunicación, el clima emocional, la forma de enseñar y de aprender. Implica aceptar que el

cuerpo, la emoción y la palabra participan activamente en el aprendizaje, y que ignorarlos tiene consecuencias tanto en la vida escolar como en la vida personal y social.

El proceso de construcción de la persona como docente, fue la parte más importante de mi instancia en la maestría, primero por las enseñanzas del profesor Ricardo, quién me recordó que no sólo soy teórico, sociólogo y docente, soy una persona, sus clases me ayudaron a entender que mis vivencias personales importan, mi voz como autor importa, que el desarrollo humano permite el conocerse a sí mismo, para lograr impactar en las esferas, sociales, culturales, personales y educativas, lo que transformó mi práctica docente y mi vida misma, lo que intent

Este trabajo no pretende ofrecer respuestas cerradas ni modelos universales. Su intención es mostrar que el desarrollo humano cobra sentido cuando se vive y se reflexiona desde la experiencia concreta. Ser docente o facilitador, desde este enfoque, es asumir una responsabilidad ética: crear condiciones para que otros puedan verse, escucharse y transformarse, al mismo tiempo que uno mismo sigue aprendiendo. En ese camino, la educación deja de ser solo transmisión de saberes y se convierte en un espacio de encuentro humano, donde aprender es también una forma de cuidarse, reconocerse y crecer.

Referencias:

Gobierno del Estado de Guanajuato. (2016). *Reglas de operación del Modelo de Atención para Hombres Generadores de Violencia hacia las Mujeres y del Programa de Atención y Reeducación a Hombres Generadores de Violencia hacia las Mujeres. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato*, Año CIII, Tomo CLIV, núm. 37.

<https://share.google/yAotWv5Mua8hPyRd5>

IMUG–GENDES. (2015). *Modelo de atención a hombres generadores de violencia hacia las mujeres: Manual de facilitación grupal*. Instituto para las Mujeres Guanajuatenses & GENDES, A. C.

Lafarga, C., & Gómez, J. (1989). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanística* (Vol. 1). Trillas.

Lafarga, C., & Gómez, J. (1989). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanística* (Vol. 2). Trillas.

Lafarga, C., & Gómez, J. (1989). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanística* (Vol. 3). Trillas.

Rogers, C. R. (2007). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Paidós.

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2018). *Manual para facilitadores del aprendizaje: Desarrollo humano*. Secretaría de Educación de Guanajuato.

Solórzano, R. (2017). *Sendero interior: Premisas de educación humanista*. Norte–Sur.