

MODELO DE EVALUACIÓN SOCIOEDUCATIVA BASADA EN LA INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen

Esta propuesta de evaluación de proyectos socioeducativos mediante la interpretación de la experiencia subjetiva de educadores de jóvenes y adultos, desarrolla una perspectiva epistemológica con los siguientes componentes: la *fenomenología hermenéutica*, para interpretar y comprender la experiencia subjetiva; el *Enfoque Centrado en la Persona*, para el desarrollo de la comunicación profunda, la cual se interpreta mediante categorías psicológicas, denominadas constructos, relativas al desarrollo de las relaciones interpersonales, y el acto de *preguntar* freiriano, que

Abstract

This evaluation proposal of socio-educational projects through the interpretation of subjective experience of teenager and adult teachers, it develops an epistemological perspective with the following components: hermeneutic phenomenology to interpret and comprehend subjective experience, the *Centered Focus on the Person* for the development of deep communication, which is interpreted with psychological categories called relative constructors to the development of interpersonal relationships; and the freirian act of *asking*, that troubles so-

* Maestra en Desarrollo Humano; asesora de la Dirección de Políticas y Desarrollos Educativos en Salud, SSA; profesora internacional del CREFAL; profesora de Educación Continua de la FFyL, UNAM; asesora de organizaciones sociales en el tema de evaluación.

Correo electrónico: ggalindo@data.net.mx

problematiza a la realidad social y ofrece categorías para interpretar nuestro coexistir como seres humanos de búsqueda, inacabados e inconclusos, y para encontrar patrones de sentido, así como elaborar modelos de intervención con los cuales evaluar el impacto social del trabajo de educadores y educadoras.

Se presenta el modelo general de evaluación, el instrumento para la interpretación y el procediendo de análisis para la comprensión del quehacer educativo con jóvenes y adultos.

Palabras clave: Evaluación del docente de jóvenes y adultos, calidad de educadores de jóvenes y adultos, evaluación educativa, método de evaluación del docente de jóvenes y adultos.

cial reality and offers us categories to interpret our coexistence as seeking human beings, endless and unfinished, and to find sense patterns as well as to elaborate intervention models with which evaluating the social impact of teacher's work.

The general model of evaluation is presented, the tool for the interpretation and the analysis procedure for the comprehension of the educational chores with teenagers and adults.

Key words: Evaluation of teenager and adult teaching, teenager and adult teacher's quality, educational evaluation, evaluation method, evaluation of teenager and adult teaching.

JUSTIFICACIÓN

El Enfoque Centrado en la Persona, ECP, se generó en el ámbito del Desarrollo Humano. Tradicionalmente ha sido aplicado con mayor énfasis en el tratamiento terapéutico, en el acompañamiento individual o grupal y en el ámbito educativo. En 1974 nació el Sistema Psicoterapéutico Centrado en la Persona y, a partir de ese momento, Carl Rogers emprendió una etapa independiente de reformulación de hipótesis, práctica clínica y verificación científica. A propósito del presente trabajo, una de sus hipótesis puede enunciarse de la siguiente manera: "Este proceso está más vinculado a la expresión y clarificación de los sentimientos que a la comprensión intelectual de la experiencia". (Lafarga, 1994, Vol. 3, p. 25).

Comprender que es imposible ofrecer ayuda sin antes construir puentes que vinculen a las personas en sus diferentes posibilidades de ser —producto de la diversidad humana y cultural que se construye en los grupos sociales históricamente condicionados— no es del todo difícil, pero es menester encontrar nuevas formas para enfrentar y evaluar los problemas que superen aquéllas basadas en los supuestos y en las expectativas preconcebidas por los profesionales de las ciencias sociales. Asimismo, para redimensionar la relación de persona a persona y descubrir el sentido de los fenómenos o interpretarlos de acuerdo con los significados que en el ámbito socioeducativo tienen para los involucrados, es importante reflexionar acerca de cómo incorporar nuevos criterios y procedimientos de seguimiento y evaluación de proyectos sociales generados desde el Enfoque Centrado en la Persona. En este sentido, la evaluación se ubica en el entorno de los acontecimientos tal y como se encuentran y en los que los seres humanos se implican, interesan y experimentan directamente. La calidad de este

procedimiento, según Le Compte, significa "lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado" (Rodríguez, Gómez y Colabs, 1999, p. 34).

Los procesos de evaluación en la perspectiva del Enfoque Centrado en la Persona implican que:

- El enfoque esté contenido como un eje transversal en los programas de evaluación referido al autoconocimiento de educadores y educadoras de jóvenes y adultos;
- se reconozcan dimensiones, ámbitos y criterios intangibles en función del objetivo del programa a evaluar, y
- se formule un conjunto de indicadores para comprender el desarrollo del propio potencial humano.

Mi experiencia docente como parte del Cuerpo de Profesores Internacionales del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, me ha permitido desarrollar criterios cualitativos de evaluación centrados en la persona y en el grupo, así como en la interpretación de los lenguajes, la construcción del diálogo y la comprensión pedagógica como acto educativo. Dichos criterios han impactado positivamente en el desempeño docente de las y los educadores con quienes he trabajado, a través del establecimiento de estrategias de autoconocimiento que favorecen la construcción de consensos para elevar la calidad de su práctica educativa. Así mismo, he podido conocer la reflexión constante que ellos y ellas hacen sobre su quehacer cotidiano y la influencia que esta recapitación tiene en su vida personal, social y laboral.

Como ejes para la interpretación de los lenguajes incorporé la experiencia intersubjetiva y las actitudes relacionadas con los constructos. Un constructo es la definición operacional de una experiencia subjetiva (Rogers, 1985, p. 33). "Los constructos son ejes de referencia sobre los que uno puede proyectar los

acontecimientos para dar un significado a lo que está pasando acerca de las relaciones interpersonales" (Kelly, 1969, p. 266). Asimismo están relacionados con categorías socioafectivas de los órdenes de impacto personal, familiar y grupal.

En este proceso comprendo por subjetividad una concepción filosófica que sirve para caracterizar los fenómenos psíquicos. Se llama aspecto subjetivo de la conciencia a la voluntad y a la sensibilidad, en oposición al entendimiento o capacidad de conocer que constituye el lado objetivo de la conciencia (Jáidar, 1999, pp. 28-29). Y me refiero a la experiencia como "todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento y que está potencialmente disponible para la conciencia" (Rogers, 1985, p. 26). Por lo tanto, experiencia subjetiva es el conocimiento que el individuo tiene de los fenómenos psíquicos de sí que están potencialmente disponibles para su conciencia, ya que "el concepto se refiere a los datos inmediatos de la conciencia".

En este sentido, Rogers afirma que los constructos de la teoría quedaron reducidos a aquéllos que podían ser objeto de una definición operacional limitada a los hechos conscientes por medio del análisis de los protocolos de entrevistas. La influencia del ECP en el desarrollo de la investigación se puede explicar por la generalidad de sus proposiciones; es decir, su aplicabilidad a terrenos que van más allá de la terapia (Rogers, 1985, pp. 102-103).

Resulta pertinente retomar la precisión de Schutz acerca de la intersubjetividad—citado por Patricia Corres (2001, p. 100)—, quien a partir de la clasificación que hace del tipo de orientación tú, que marca la forma de relación interhumana y que puede ser unilateral o recíproca. Plantea que en el primer caso sólo una parte se dirige a la otra y no hay correspondencia y que en el segundo, tanto una parte como la otra, se prestan atención y toman en cuenta su existencia de manera mutua... "atendiendo a los problemas que se presentan cuando se consideran los aspectos sociales de la

conciencia humana..."; es decir, el conjunto de significados subjetivos que constituyen al mundo en la experiencia del individuo; pero esta experiencia incluye a los otros: la subjetividad no puede constituirse sin la intersubjetividad (Ferrater Mora, 1994). Por otro lado, subjetividad social es la trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos compartida por un colectivo, que permite a sus miembros —hombres y mujeres— construir relaciones, percibirse como un "nosotros" y actuar colectivamente (Güel, Pedro, 2003, sp).

Formalizar estas experiencias implica ahondar en los fundamentos del ECP, diseñar instrumentos interpretativos de carácter hermenéutico a través de la entrevista, el testimonio escrito, el video y la fotografía para encontrar patrones de sentido y elaborar modelos de intervención evaluadora del impacto social del trabajo de educadores y educadoras.

PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

El Enfoque Centrado en la Persona está profundamente ligado a la fenomenología, que expresa cuán imposible es pensar en un sujeto sin considerar su mundo o pensar en el mundo sin hacer referencia al sujeto. Como método de conocimiento, este enfoque se vincula con el existencialismo, en tanto necesidad de comprender a los seres humanos en su diversidad más que en sus semejanzas, y como aproximación metodológica, parte de la investigación heurística que, desde el inicio y a lo largo de todo el proceso, implica la búsqueda dentro de la persona misma, el diálogo interno y el auto-descubrimiento.

La perspectiva fenomenológica requiere de nosotros estar ciertos de la importancia y del sentido de primacía de la conciencia subjetiva, tomar a la conciencia como activa y otorgadora del significado y estar seguros de que hay algunas estructuras esenciales de la conciencia de las que podemos obtener conocimiento directo por medio de un cierto tipo de reflexión.

El producto final será un modelo de interpretación de la experiencia subjetiva mediante la construcción del diálogo, de modo que la interpretación intersubjetiva se lleve a cabo mediante instrumentos como testimonios y entrevistas y debe estar apoyada en el método hermenéutico para la construcción de categorías de interpretación consensadas, que permitan generar estrategias de autoconocimiento entre los educadores y las educadoras, y con esto contribuir a un mayor impacto en su labor educativa, social y solidaria.

El método para el trabajo fenomenológico es la hermenéutica, definida como el arte y la ciencia de interpretar textos, no sólo escritos, sino también hablados y actuados. Se trata de captar lo que el autor quiere decir y lo que el lector comprende, pues en la interpretación convergen tres elementos: el texto —con el significado que encierra y vehícula—, el autor y el lector; este último tiene que descifrar e interpretar el contenido significativo que el autor dio al texto sin renunciar a darle él también un significado y un matiz. Sabemos que de alguna manera la hermenéutica descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una labor elucidatoria y hasta analítica; su objeto es el texto, y la finalidad del acto interpretativo es la comprensión que tiene como intermediario o medio principal a la contextualización. La hermenéutica está asociada a la sutileza; es decir, a la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive oculto (Beuchot, 1997, pp. 15-17).

La pregunta interpretativa se hace siempre con vistas a la comprensión: ¿qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí? o ¿cómo lo entiendo ahora?

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

El proceso de llegar a ser uno mismo implica una profunda experiencia de elección personal. El individuo advierte que puede escoger entre seguir ocultándose bajo un disfraz o arriesgarse a ser él mismo o ella misma; descubre que es un agente libre dotado de poder para destruir a otros o a sí mismo, pero que también posee la capacidad para mejorarse y mejorar a los demás (Rogers, C., 1993, pp. 181 y 182).

La propuesta de Rogers ayuda a que las personas se vuelvan libres con responsabilidad y conciencia de las dificultades del entorno. Estos factores, así como la tendencia actualizante que busca el equilibrio del organismo, garantizan que las y los educadores liberen su creatividad en la prestación del servicio y, por lo tanto, optimicen éste a condición de permanecer acompañados y sostenidos en un proceso permanente de evaluación y seguimiento que les permita la retroalimentación y la reorientación del proceso.

En la práctica pude confirmar ampliamente las condiciones identificadas por Rogers respecto de la promoción del crecimiento personal. Si un clima de verdadera libertad psicológica permite una percepción más adecuada y el pleno funcionamiento de la persona en la situación de entrevista individual, en la participación en un grupo especial, en la actividad escolar o en la comunitaria y social quizás estas mismas condiciones facilitadoras puedan propiciar el crecimiento en una mejor convivencia en comunidad; es decir, en una sociedad (*ibid*, p. 117).

En un artículo clásico (Rogers, C. y Rosenberg, R., 1981, p. 18), Rogers afirmó que para que haya cambio en el proceso de desarrollo humano es preciso que se establezcan ciertas condiciones necesarias y suficientes, que son vistas como variables independientes; si estuvieran presentes se produciría un proceso

determinado que a su vez implicaría modificaciones de la personalidad y de las actitudes. Para que se efectúe tal proceso es indispensable que dos personas estén en contacto: la primera, a la que denominaremos "la otra persona", debe encontrarse en un estado de desacuerdo interno, de vulnerabilidad o de ansiedad, y la segunda, a la que llamaremos "promotor del desarrollo humano o educador", debe hallarse en un estado de acuerdo interno, al menos durante el transcurso de la entrevista y en lo que respecta al objeto de su relación con la otra persona.

Es importante que el educador o la educadora experimenten sentimientos de consideración positiva incondicional respecto de la otra persona y que viva una comprensión empática con el punto de referencia interno de esa otra persona. También, que esta otra —incluso en mínima proporción— perciba la presencia de la consideración positiva incondicional y de la comprensión empática que el promotor del desarrollo humano le testimonia.

Rogers define la relación de ayuda como aquélla en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o de ambas partes, una mejor apreciación y expresión de sus recursos latentes y un uso más funcional de éstos. Esta visión integra una amplia variedad de relaciones cuyo objetivo, por lo general, consiste en facilitar el desarrollo (Rogers, C., 1993, p. 46). Uno de los elementos que caracterizan las relaciones positivas y útiles en la relación de ayuda es "comprender" los significados de la otra persona, lo que supone esencialmente una actitud de querer comprender.

Las principales hipótesis emanadas de la experiencia clínica de Rogers (1993, pp. 50-60), lo llevaron a plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cómo puedo ser para que el otro me perciba como una persona digna de fe, coherente y segura, en sentido profundo? La respuesta está en comprender que la confianza del otro no exige una rígida estabilidad, sino que supone ser sincero y auténtico;

- ¿como persona puedo ser lo suficientemente expresiva de tal manera que pueda comunicar lo que soy sin ambigüedades? Si puedo crear una relación de ayuda conmigo mismo, si puedo percibir mis propios sentimientos y aceptarlos, probablemente lograré establecer una relación de ayuda con otra persona;
- ¿puedo permitirme experimentar actitudes positivas hacia esta otra persona: calidez, cuidado, agrado, interés, respeto? Me siento realmente satisfecho cuando descubro que relacionarme con el otro como persona hacia la que experimento sentimientos positivos no es de manera alguna perjudicial;
- ¿es mi individualidad lo bastante fuerte como para no sentirme abatido por la depresión del otro, atemorizado por su miedo o absorbido por su dependencia? Cuando logro sentir con libertad la capacidad de ser una persona independiente, descubro que puedo comprender y aceptar al otro con mayor profundidad, porque no temo perderme a mí mismo;
- ¿estoy suficientemente seguro de mí mismo como para admitir la individualidad del otro? El educador o la educadora de jóvenes y adultos más competente y adaptado puede interactuar con la otra persona durante el diálogo a través de entrevistas, sin que eso interfiera en su libertad para desarrollar una personalidad muy diferente a la de su educando;
- ¿puedo permitirme penetrar plenamente en el mundo de los sentimientos y significados personales del otro y verlos tal como él los ve? Cuando en esa situación me permito comprender, la gratificación es mutua;
- ¿puedo aceptarlo tal cual es? Trato de descubrir las razones por las cuales he sido incapaz de aceptarlo en todos sus aspectos. Suelo descubrir que ello se debió a que me sentía temeroso o amenazado por alguno de sus sentimientos;

- ¿puedo comportarme en la relación con la delicadeza necesaria como para que mi actitud no sea sentida como una amenaza? Si puedo ayudarlo a que se libere tanto como sea posible de las intimidaciones externas, podrá comenzar a experimentar y a ocuparse de los sentimientos y conflictos internos que representan fuentes de amenaza;
- ¿puedo liberar a la otra persona de la amenaza de evaluación externa? He llegado a sentir que cuanto más libre de juicios y evaluaciones pueda mantener una relación, tanto más fácil resultará a la otra persona alcanzar un punto en el que pueda comprender que el foco de la evaluación y el centro de la responsabilidad residen en ella misma. Por último, Rogers se preguntaba:
- ¿Puedo enfrentar a ese otro individuo como una persona que está en proceso de transformarse o me veré limitado por mi pasado y el suyo?

FUNDAMENTOS SOCIOEDUCATIVOS

La convicción de Paulo Freire en este cambio de actitud, en que se otorga el poder a la otra persona, era muy profunda. Desde el punto de vista de la *educación liberadora*, lo importante es que los seres humanos se sientan dueños de su visión del mundo y que ésta se manifieste explícita o implícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros. Esta perspectiva educativa parte de la certeza de que uno no puede presentar su propio programa de aprendizaje, sino que debe buscarlo en el diálogo con la gente. Este planteamiento sirvió a Freire para proponer la *pedagogía del oprimido*, en la cual plantea que éste debe participar en la planeación de su proceso educativo (Rogers, C., 1994, p. 76). En este sentido, las sesiones de evaluación y seguimiento no siguen un programa previo y establecido

de manera aislada; parten de las necesidades presentes de los participantes y esperan a que ellos vayan marcando la pauta y la profundidad con la que desean compartir sus experiencias y problemáticas más hondas.

Como segundo paso, es posible encauzar las actividades a fin de que el proyecto se profile de acuerdo con lo planeado y que los grupos poco a poco sientan confianza e interés, expresados de diversas formas, *v. gr.* asesoría técnica para reorientar acciones, acompañamiento personal para superar dificultades e intercambio de material didáctico y bibliográfico entre los educadores de jóvenes y adultos y la institución, así como el esclarecimiento de estrategias de autoconocimiento que les ayuden a elevar la calidad de su trabajo docente.

Para Freire la raíz del problema no estaba en la carencia individual ni en una simple situación de atraso, sino en una situación histórica de explotación y marginación. De este planteamiento surgen dos puntos inspiradores de todo su trabajo posterior: por un lado está la noción de conciencia dominada, de conciencia oprimida, que da la debida importancia a los elementos subjetivos presentes en todo proceso de cambio; por el otro, resalta la idea de que siempre hay estructuras determinadas, que la percepción y la conciencia que cada uno de nosotros y cada grupo social tiene de los fenómenos sociales influye, de manera permanente, en esos comportamientos individuales y subjetivos, y así conforman el modo de pensar y de actuar de las personas. Freire identificaba a los procesos educativos como una herramienta de libertad y de transformación de la realidad, en la medida en que sólo hay educación con transformación cuando ésta cambia la vida de las personas y las anima a hacer lo necesario para vivir mejor.

En este sentido, y desde una perspectiva cualitativa que toma en cuenta las dimensiones personal, organizacional y comunitaria, los procesos de evaluación y seguimiento de proyectos socio-educativos de jóvenes y adultos promueven el desarrollo de la con-

ciencia para dar paso a procesos individuales y colectivos tendientes a la actualización de la persona y del grupo, y de esa manera propician el mejor dominio y conocimiento de sus alcances y limitaciones en la conducción y operación de los proyectos.

Las personas se autoeducan mediatizadas por determinado objeto de conocimiento, la realidad misma, la realidad vívida que está allí y que las desafía a conocerla y a transformarla. Por lo tanto, desde el Enfoque Centrado en la Persona participar en procesos evaluativos no es una dádiva, ni una donación de un sujeto que sabe a otro que no sabe; no es un juicio categórico sobre lo que está bien o lo que está mal. Dicha intervención es un desafío a la propia realidad que se compone de situaciones problemáticas límite, de inquietudes, angustias y aspiraciones personales y de grupo. Asimismo, es cierto que no es posible interactuar en un proceso de evaluación grupal sin aprender ni retroalimentar y sin conocer la realidad vivida por ese grupo con el que como educador se trabaja (Quiroga de, Ana P., 1997, p. 36).

Hay un tercer elemento propuesto por Freire. En su definición de educación lucha por mantenerse ajeno a la actitud autoritaria y paternalista, o ambas, que desde afuera decide, define y transmite el conocimiento que considera necesario para la vida del grupo. También se distancia de la concepción ilusoria, idealizada, de la institución social; sabe que el grupo detenta un saber tan elaborado y acabado que puede prescindir del saber académico, que está fuera de su alcance.

Para superar lo vivido, lo inmediato, es indispensable acceder a una experiencia de conocimiento más elaborado y sistematizado, y en este proceso la intervención de la educadora o del educador es fundamental. Para que esta participación no reproduzca el modelo de dominación, presentándolo bajo un nuevo aspecto, es necesario que el educador se deje evaluar, en la práctica, por el grupo que sopesa su postura de aproximación a la realidad vivida (*ibid.*, p. 37). El proceso evaluativo es una experiencia en la cual las

personas y los grupos cambian su manera de ver las cosas, enriquecen la forma de mirarse a sí mismos, a los otros y a la realidad circundante.

Uno de los instrumentos que Freire utilizaba para acceder a la subjetividad del otro era la pregunta, que se presentaba como una categoría para dimensionar a la pedagogía y como básica para comprender el acto educativo. Consideraba que el ser humano es un problema para sí mismo, al ser concebido como un ser de búsqueda, como un ser inconcluso, que por comprender "que no sabe todo" busca el saber, el conocimiento y su mejoramiento como ser humano. Asimismo, proponía a la educación como proceso de búsqueda del saber, de conocimiento del hombre y de las mujeres sobre sí mismos, teniendo como base epistemológica la problematización de su condición humana y su vivencia existencial.

Esta búsqueda no es solitaria, sino que está en comunión con los otros y las otras. El ser humano también es visto por Freire como ser de relaciones plurales, reflexivas, trascendentes, temporales y consecuentes, cuyo vínculo dialéctico "hombre-mundo" posibilita su característica existencial de sujeto del conocimiento, de la historia y de la cultura; es en esta relación dialéctica con la realidad en que vive, que se integra a las condiciones de su contexto. Esta integración evidencia el proceso de humanización del ser humano que actúa como sujeto del proceso de relación con el mundo; en este sentido, ser sujeto es estar integrado a la realidad social, ser capaz de problematizarla y de transformarla.

La educación de jóvenes y adultos es comprendida por Freire como un proceso de desenajenación y de liberación, como una pedagogía del oprimido, porque los hombres (y las mujeres) comienzan a reflexionar sobre su condición de explotados y emprenden una lucha por la liberación; también visualiza esta educación como una *pedagogía de la esperanza*, como el sueño de una sociedad democrática. Esta búsqueda del ser humano por la humanización como proceso de liberación, que tiene como raíz la

inclusión, constituye para Freire la *pedagogía de la autonomía*, cuya tarea educativa es posibilitar al ser humano el asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador y realizador de sueños. En su propuesta pedagógica, el *acto de preguntar* tiene tres dimensiones: existencial, metodológica y política; a saber: *existencial*, porque la pregunta y la curiosidad forman parte del existir humano; el acto de preguntar también es *metodológico* en la medida en que preguntar se vuelve un procedimiento de investigación del conocimiento, y preguntar es *político* porque es un hecho democrático que permite al otro replicar, optar y expresar su palabra, sin aceptar conocer el hecho (Apoluceno de O, Ivanilde, 2002, pp. 50-55).

En síntesis, la propuesta epistemológica que aquí expongo tiene los siguientes tres componentes: la *fenomenología hermenéutica* como instrumento de interpretación y comprensión de la experiencia subjetiva; el *Enfoque Centrado en la Persona* para el desarrollo de la comunicación profunda, mediante categorías psicológicas de interpretación denominadas constructor, relativas al desarrollo de las relaciones interpersonales, y el *acto freiriano de preguntar*, que problematiza a la realidad social y nos ofrece categorías de este ámbito para interpretar nuestra coexistencia como seres de búsqueda, inacabados: seres humanos inconclusos.

METODOLOGÍA

El modelo general de evaluación que incluye las dimensiones recién mencionadas, además contiene como componentes a las *capacidades personales* y a la *cultura organizativa*; ambas, a su vez, tienen un orden de impacto: personas y familias, organizaciones y redes, respectivamente.

En este trabajo sólo desarrollaré el primer componente con su respectivo orden de impacto. Las categorías de interpretación social y psicológica se relacionan con un determinado *constructo*, con una *pauta intangible* y con una *actitud de manejo socioafectivo*, como adelante lo muestra el cuadro 1. Una vez hecha la selección anterior, de acuerdo con el contenido y el sentido del tipo de lenguaje a comprender, se eligen las categorías interpretativas de carácter hermenéutico-social, que son: identidad cultural, autoestima, creatividad y reflexión crítica, y las de carácter hermenéutico-psicológico que son: aspecto cognitivo, movilización interior y significado personal. El texto que se va a interpretar se revisa una y otra vez para seleccionar aquellos párrafos significativos —según el tema— que enseguida se trabajan a la luz de las categorías.

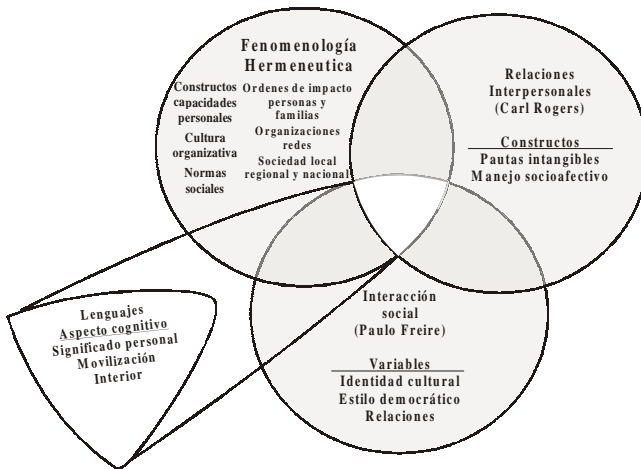


Figura 1. Categorías hermenéuticas, psicológicas y sociales. Elaborado por la autora.

Cuadro 1. Componentes del modelo de evaluación socioeducativa para interpretar la experiencia subjetiva.

CAPACIDADES PERSONALES

Constructo del ECP	Pautas intangibles	Actitudes y manejo socio afectivo	Orden de impacto
<p><i>Tendencia actualizante</i></p> <p>Todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarse o mejorarse; junto con la tendencia formativa constituye los bloques de sostén del enfoque personalizado.</p>	<p><i>Creatividad</i></p> <p>Es la capacidad de buscar soluciones e innovar acciones en relación con el medio en que se vive.</p>	<p><i>Disposición a la innovación</i></p> <p>Grado de disposición de los beneficiarios a la innovación; apertura para experimentar nuevas formas de solucionar problemas, autonomía para tomar sus propias decisiones, y flexibilidad y apertura.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>
<p><i>Sabiduría orgánica</i></p> <p>Está relacionada con el proceso de valoración del organismo; permite escucharse a sí mismo y actuar en función de ello.</p>	<p><i>Congruencia</i></p> <p>Es la capacidad de decisión.</p>	<p><i>Confianza, mayor responsabilidad</i></p> <p>Escucha de su propio organismo; mayor sentido ético.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>
<p><i>Funcionamiento pleno</i></p> <p>Una persona que aprende en todo momento la manera de aprender.</p>	<p><i>Vive de manera existencial</i></p> <p>Encuentra en su organismo un medio confiable para llegar a aprender.</p>	<p><i>Adaptable</i></p> <p>Con apertura para encontrarse en nuevas situaciones. Se</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>

	<p>la conducta más satisfactoria de esa situación.</p>	<p>mueve constructivamente en la dirección del crecimiento y el funcionamiento pleno desarrolla relaciones con otros en armonía. Las consecuencias de su conducta son accesibles a la conciencia.</p> <p>Aceptación plena de sí.</p>	
<p><i>Apertura a la experiencia</i></p> <p>Quando el individuo no se siente amenazado en ningún sentido, entonces está abierto a la experiencia: es opuesta a la actitud de defensa.</p> <p>La simbolización de la conciencia es congruente con la experiencia.</p>	<p><i>Los estímulos internos y externos son asequibles a la conciencia del individuo</i></p> <p>Son condición para el funcionamiento pleno.</p>	<p><i>No experimentar sentimientos de amenaza</i></p> <p>La estructura del sí mismo es una simbolización en la conciencia totalmente congruente con su experiencia.</p> <p>Genera creatividad, autorrealización y autoestima.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Retuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>
<p><i>Congruencia interna</i></p> <p>Se da cuando: el individuo percibe de manera realista y discriminativa, no está a la defensiva, acepta la responsabilidad de ser diferente de otros, evalúa la experiencia, modifica su evaluación y acepta a los otros como seres individuales y diferentes.</p>	<p><i>Reflexión crítica</i></p> <p>Se trata de la disposición a indagar, a buscar explicaciones que trasciendan lo superficial. Desarrolla la capacidad de reconocer errores y aprender de ellos.</p> <p>Supone el movimiento de un estado de incongruencia, entre el concepto de sí mismo y su experiencia organizativa básica, hacia un estado de</p>	<p><i>Capacidad de explicación de su situación</i></p> <p>Evaluación y ajuste.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Retuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>

<p><i>Necesidad de contacto</i></p> <p>Cuando dos personas están en presencia una de otra y cada quien afecta el campo experiencial de la otra en forma percibida o subliminal.</p>	<p><i>Relación auténtica y transparente</i></p> <p>Implica la voluntad de ser y expresar los diversos sentimientos y actitudes; el cálido respeto de mérito propio e incondicional.</p>	<p>incremento de la congruencia entre el concepto de sí mismo y su experiencia organísmica básica.</p>	<p><i>Disposición a expresar, por medio de palabras y conductas, sentimientos y actitudes.</i></p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>
<p><i>Consideración positiva incondicional</i></p> <p>Si todas las experiencias de otra persona relativas a sí misma son percibidas por mí como igualmente dignas de consideración positiva y si no hay ninguna que valore como menos digna de consideración positiva.</p>	<p><i>Autoestima</i></p> <p>Es el reconocimiento personal del valor propio y la dignidad humana; es la valoración del potencial para vivir una vida mejor y realizar aportes al grupo y a la sociedad.</p>	<p><i>Valoración</i></p> <p>Número y porcentaje de beneficiarios que han cambiado su percepción de sí mismos y sus relaciones con otros. Aceptación y aprecio hacia otros. Capacidad para tomar decisiones.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>	
<p><i>Sí mismo</i></p> <p>Se refiere a las percepciones de las características del sí mismo, así como a las de las relaciones del sí mismo con los otros y de los diversos aspectos de la vida, junto con</p>	<p><i>Identidad cultural</i></p> <p>Implica la valoración personal en relación con el valor que asigna a su grupo social o patrimonio cultural. Conciencia de arraigo o pertenencia que permita crecer y</p>	<p><i>Sentido de pertenencia</i></p> <p>Es el grado en que los beneficiarios manifiestan en forma personal sentido de pertenencia a su grupo social o étnico.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>	

<p>Los valores asignados a estas percepciones.</p> <p>Es un proceso para averiguar qué clase de personas somos y cómo queremos ser.</p>	<p>desarrollarse personalmente y en grupo.</p> <p>Avanza hacia un mayor contacto con nuestro interior.</p>	<p>Valoración cultural</p> <p>Es el grado de reconocimiento y aceptación por parte del individuo de los valores de su cultura y de otros.</p>	
<p><i>Comprensión empírica</i></p> <p>Percebir correctamente el marco de referencia interno del otro con sus propios significados y componentes emocionales, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder la condición de "como si".</p>	<p><i>Capacidad de escucha</i></p> <p>Utilización creativa de recursos internos para lograr una comunicación coherente.</p>	<p><i>Relación dialógica</i></p> <p>Percepción de palabras, gestos y posturas.</p> <p>Confrontación de lo percibido con lo dicho. Deseo de conocer la conciencia plena y actual.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>
<p><i>Marco de referencia interno</i></p> <p>Es el mundo subjetivo del individuo y abarca todo el campo de experiencias asentadas a su propia conciencia.</p>	<p><i>Actitud para escuchar y escucharse</i></p> <p>Atender a su organismo y a su sabiduría interna.</p>	<p><i>Punto de partida para la explicación de su situación</i></p> <p>Es la capacidad para identificar problemas y sus causas.</p>	<p><i>Personas y familias</i></p> <p>Refuerzo de las aspiraciones, la confianza y la motivación.</p>

Fuente: *Elaborada por la autora con base en: Casanova, 1993; Da Costa, 1995; Evans y Rogers, 1975; Figueroa, 1997; Mancillas, 1997; Nye, 1981; Rogers, 1985; Rogers, 1986; Rogers, 1987; Rogers y Rosenberg, 1989; Rogers, 1993; Rogers y Stevens, 1994; Rogers y Freiberg, 1996; Segura, 1982 y 1993; Zaffaroni, 1997.*

APLICACIÓN DEL MODELO

Quien coordina al grupo —facilitador, promotor, agente— se vale de la entrevista profunda, el video, el testimonio o la fotografía. Las modalidades empleadas pueden ser el grupo de reflexión, los grupos de enfoque o los grupos de encuentro. El análisis testimonial en cualquiera de estos elementos sirve para interpretar la experiencia subjetiva vivida por las personas, y debe hacerse mediante el procedimiento de escuchar o leer una y otra vez el testimonio para hacer un registro sistemático de las sesiones de reflexión del grupo que se acompaña. Posteriormente es importante realizar un análisis que ubique al constructo, la pauta intangible, las actitudes, el manejo socioafectivo y el orden de impacto pertinente; de acuerdo con la figura 1 y el cuadro 1 (Rogers 1993, p. 22; Evans, R., y Rogers, C., 1993, pp. 122 y 123, y Martínez, M., 1996, p. 173). Este mismo procedimiento se lleva a cabo con las fotografías o con la videograbación de actitudes gestuales. El instrumento que se utiliza para codificar la información interpretada es una matriz para vaciar y sistematizarla, la cual sirve también para garantizar que todo aquello que se consideró relevante y significativo se incluya y se ubique de manera válida (ver cuadro 2).

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS

El siguiente cuadro es un ejemplo del instrumento para codificar los textos de las entrevistas.

1. **Unidad temática.** Se transcribe textualmente el párrafo que corresponde con el tema de la unidad temática.
2. **Tema central.** Es una frase acerca del tema general de la unidad temática.
3. **Aspecto cognitivo.** Aquellos testimonios que tengan que ver con el nivel de razonamiento lógico, como por ejemplo: aprendí, conocí, elaboré.
4. **Significado personal.** Las verbalizaciones o registros en las que el educador o la educadora se exprese en primera persona del singular, por ejemplo: "me esforcé por comprender", "fue muy importante para mí".
5. **Movilización interior.** Los textos que refieren sentimientos y emociones; por ejemplo: "me sentí", "experimenté rabia".
6. **Autoestima.** Ver sus definiciones en el cuadro 1.
7. **Identidad cultural.** Ver sus definiciones en el cuadro 1.
8. **Reflexión crítica.** Ver sus definiciones en el cuadro 1.
9. **Creatividad.** Ver sus definiciones en el cuadro 1.
10. **Constructos relacionados con las categorías.** Existe un mayor número de constructos que de categorías.
11. **Observaciones** o comentarios de quien interpreta.

Se procede a analizar un caso a fin de identificar las unidades temáticas de su estructura; éstas aparecen cada vez que el entrevistado cambia de tema y comienza a hablar de "otra cosa" (Martínez, M., *op. cit.* pp. 177 y 178), lo que se "descubre" al tratar de eliminar en el entrevistador cualquier prejuicio que pudiera entorpecer la experiencia de vivirse y de sentirse "como" el entrevistado. Posteriormente se analiza un segundo caso. Se compara con el primero y se formula una unidad temática más general o abstracta, que viene a ser un tercer caso útil para reflexionar sobre los casos previos. El resultado puede ser la validación de las unidades temáticas inicialmente elegidas o la

definición de otra para adaptarla a todos los casos analizados y revisar un cuarto caso por seguridad.

Se trata de seleccionar aquellos constructos que guarden una mayor cercanía con el desarrollo de las relaciones interpersonales en el ámbito socioeducativo (ver cuadro 1) más que con el crecimiento del individuo como tal. Se trata también que esa selección los vincule con categorías e indicadores psicológicos y sociales.

Para evaluar los procesos que nos ocupan desde el marco del ECP, se procede de la siguiente manera: Se selecciona un grupo de educadores de jóvenes y adultos. El número se determina por los casos ejemplares o paradigmáticos; es decir, por aquéllos más típicos y susceptibles de ser estudiados a fondo en su compleja realidad estructural. La invitación al grupo del programa elegido debe ser abierta y de carácter voluntario para los participantes. De acuerdo con Dávila, citado por Delgado y Gutiérrez (1999, pp. 77 y 78), el criterio de selección ha de ser de comprensión y pertinencia y no de representatividad estadística, ya que se pretende incluir a todos los componentes que mediante su discurso reproduzcan relaciones relevantes. La selección de los participantes-actuales es un problema de enfoque: cuanto más dirigida sea la selección, más definida será la observación que resulte. Se trata de una muestra estructural, no estadística. Con el diseño hay que localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar. En el momento de diseñar es conveniente tratar de saturar la estructura; es decir, los lugares de enunciación del discurso. El punto de saturación teórica, según Navarro y Recart (1998, p. 5), depende de la riqueza de cada caso y no de su número, de la efectividad de las técnicas empleadas para obtener informantes y la disposición de éstos. Asimismo, el número de entrevistas por informante también puede ser variable, según el estilo de aproximación. Alasuutari (1998, p. 12) comenta que un indicador del estado de saturación de un estudio es que el análisis de nuevos elementos o casos ya no revele

conocimientos interesantes. Es importante no segregar ni separar los problemas del grupo; en cambio, es fundamental aprovecharlos para transformar los obstáculos teóricos y prácticos en descubrimientos y en nuevas técnicas o herramientas de trabajo (Ávila Espada y García de la Hoz, en Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 356).

Por último, una sesión práctica de trabajo, basada en el modelo aquí expuesto, tiene como objetivo generar espacios de diálogo y reflexión mediante el contacto personal y grupal entre educadores y educadoras de jóvenes y adultos, para compartir sus experiencias y contrastar el contenido de su responsabilidad educativa con la dinámica de sus vidas personales. La sesión se estructura en cuatro momentos y se desarrolla de la siguiente manera:

- **Introducción:** recordar a las y a los participantes el motivo por el cual se les invitó, valorar sus ideas, resaltar la importancia de la confidencialidad, acordar las normas de convivencia y llevar a cabo la presentación colectiva del grupo;

- **afinidad:** hacer preguntas como: ¿qué quieren compartir?, ¿qué esperan?, ¿qué sentimientos les despierta enfrentarse a situaciones límite?, ¿qué podrían mejorar?, ¿con quién les gustaría hablarlo?;

- **profundización:** el facilitador apoya al grupo para que, de acuerdo con su experiencia vivida, seleccione aquellos constructos de Rogers (1985, pp. 21-47) que a su juicio pueden fortalecer su dinámica personal y grupal. Se discute también una estrategia de trabajo consensada para desarrollar recursos personales que los fortalezcan y se graba o videografa la sesión, y

- **cierre:** se toman acuerdos sobre significaciones cercanas y se concluye en relación con las diversas maneras de interpretar un mismo hecho.

Al término, se realiza la transcripción de la sesión y se definen las unidades temáticas, se identifica el o los temas centrales en una

estructura descriptiva (ver cuadro 2). Una vez que se cuenta con la totalidad del material, se aplica el método hermenéutico para interpretar el texto y relacionarlo con las categorías sociales y psicológicas en el cuadro 2.

Es conveniente sesionar por lo menos dos veces al mes para sistematizar la experiencia a lo largo del proceso socioeducativo y con esta metodología encontrar los patrones de relación social y psicológica exitosos que permitan descubrir cuáles son los constructos, las pautas intangibles, las actitudes y el manejo socioafectivo que resulta necesario reforzar; así como qué desarrollar y promover y cuáles son importante empezar a desarrollar y promover en aras de fortalecer el sí mismo y construir mejores relaciones interpersonales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALASUUTARI, Pertti (1998), *Análisis cualitativo*, <http://usuarios.iponet.es/casinada/arteolog/270.htm>, p.13
- AMATUZZI, Mauro, *Psicología na Comunidade, Uma experiencia*, Brasil, Ed. Alinea, 1996, pp. 123.
- APOLUCENO DE OLIVEIRA, Ivanilde, "El acto de preguntar en la pedagogía freiriana", en: *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, Ana Ma. Saúl, coord, México, Ed. Siglo XXI, 2002, pp. 47-69.
- BEUCHOT, Mauricio, "Construcción y método de la hermenéutica en sí misma", en: *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, Ed. UNAM, ITACA, 2000, pp. 15-35.
- CORRES, Patricia, *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*, México, Fontamara, 2001, pp. 190.

- DELGADO, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, España, Síntesis, 1999, pp. 667.
- EVANS, R. I. ; Rogers, Carl, *Carl Rogers: The man and his ideas*, New York, Dutton, 1975, pp. 189.
- FERRATER, Mora, *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ed. Ariel, 1994, pp. 3392.
- GALINDO Orozco, Graciela, "Componentes del modelo producto del proceso de validación interna", en: *Modelo humanista de evaluación y seguimiento de proyectos sociales financiados por instituciones no lucrativas*, Tesis inédita de Maestría en Desarrollo Humano, México, Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe, 1998, pp. 62-70.
- GAYLIN, Ned L., "The necessary and sufficient conditions for change. Individual versus family therapy", en: *Person Centered Review*, Núm. 4 (3), 1989, pp. 263-279.
- GÜEL, Pedro, "Subjetividad social y desarrollo humano", en *Paper*, No. 42, 2003, <http://www.iigov.org/papers>, pp. 1-4.
- JÁIDAR, Isabel. (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*, México, UAM, 1999, p. 118.
- KELLY, G. A., "The psychology of personal constructs", Vol. 1, *A theory of personality*, New York, Norton, 1955, pp. 266.
- LAFARGA, Juan; Gómez del Campo (comp.), "Contexto histórico del enfoque centrado en la persona", en: *Desarrollo del potencial humano*, Vol. 3, México, Ed. Trillas, 1994, pp. 24-56.
- NYE, Robert, D., "Carl Rogers and humanistic phenomenologic", en: *Carl Rogers: 3 psychologies: perspectives from Freud, Skinner and Rogers*, 2nd. Ed., USA, California, Monterey, Brooks Cole, 1981, pp. 107-147.
- QUIROGA, Ana (comp.), *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivièrè*, Beatriz Romero (tr.), México, Plaza y Valdés, 1997, p. 102.

- MARTÍNEZ, Miguel, "El método hermenéutico-dialéctico", en: *Comportamiento humano. Nuevos métodos reinvestigación*, México, Ed. Trillas, 1996, pp. 117-166.
- NAVARRO, Gracia; Recart, Isidoro, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, 1998, <http://lightning.prohosting.com/superte/2sem4/taylor.htm>, p. 7.
- ROGERS, Carl, "Estructura general de nuestro pensamiento sistemático", en: *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Ofelia Castillo y Antonio Carmona (tr.), Buenos Aires, Nueva Visión, 1985, pp. 19-47 y 117.
- , *El proceso de convertirse en persona*, Silvia Tubert (tr.), Buenos Aires, Paidós, 1993, p. 459.
- , *El poder de la persona*, Salvador Moreno López (tr.), octava reimpresión, México, El Manual Moderno, 1994, p. 205.
- ROGERS, Carl; R. L., Rosenberg, *La persona como centro*, Diorcky (tr.), 2ª. Edición, Barcelona, (Biblioteca de Psicología), Herder. 1989, p. 253.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio *et al.*, "Tradición y enfoques en la investigación cualitativa", en: *Metodología de la investigación cualitativa*, España, Aljibe, 1999, pp. 25-38.
- ZAFFARONI, Cecilia, *El marco de desarrollo de base. La construcción de un sistema participativo para analizar resultados de proyectos sociales*, Uruguay, Ed. Trilce, 1997, p. 223.