



Aportes de la filosofía humanista de Maritain y de la psicología humanista de Rogers y Maslow para la educación en el siglo XXI

Contributions of the humanist philosophy of Maritain and the humanist psychology of Rogers and Maslow for education in the XXI century

Ignacio Miralbell Guerin  

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Enviado: 27/12/2022

Evaluado: 27/12/2022

Aceptado: 01/03/2023

Editor: David Solís Nova – Francisco Novoa Rojas

Resumen

Me propongo analizar, replantear y mostrar la coherencia de ciertas propuestas prácticas de algunos filósofos y psicólogos humanistas contemporáneos sobre la educación. Concretamente, me referiré a la filosofía humanista de Jacques Maritain, y a la psicología humanista de Karl Rogers y Abraham Maslow. Si bien estas propuestas provienen de enfoques distintos y con una fundamentación algo diversa, todas coinciden en su carácter humanista y en su preocupación por la educación integral de la persona humana en su ser individual y social. Trataré de mostrar cómo algunas de sus propuestas prácticas pueden ser inspiradoras de nuevas posibilidades y enfoques para la educación en el siglo XXI, especialmente en relación con los aspectos motivacionales y actitudinales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: *Filosofía Humanista, Maritain, Psicología Humanista, Rogers, Maslow.*

Abstract

I intend to analyze, reevaluate, and demonstrate the coherence of certain practical proposals from some contemporary humanist philosophers and psychologists regarding education. Specifically, I will refer to Jacques Maritain's humanist philosophy, and the humanistic psychology of Karl Rogers and Abraham Maslow. While these proposals come from different perspectives and have somewhat diverse foundations, they all converge in their humanistic nature and their concern for the comprehensive education of the individual in their individual and social existence. I will attempt to show how some of their practical proposals can serve as inspiration for new possibilities and approaches to education in the 21st century, particularly concerning the motivational and attitudinal aspects of the teaching and learning process.

Keywords: *Humanist Philosophy, Maritain, Humanist Psychology, Rogers, Maslow.*

1. Introducción

Me propongo en este estudio exponer y mostrar la coherencia de varias propuestas prácticas sobre la educación realizadas por autores contemporáneos que tienen como denominador común un enfoque y perspectiva humanista de la misma, es decir, desde una visión integral del ser humano, de su desarrollo y de su realización. Concretamente, me referiré a algunas propuestas del filósofo Jacques Maritain, así como a los psicólogos Carl Rogers y Abraham Maslow. Ninguno de los autores que mencionamos son especialistas del área de la pedagogía, pero todos ellos se caracterizan por una visión integral del ser humano y una preocupación por el desarrollo pleno de su potencial y autorrealización, así como por el hecho de haberse interesado en hacer propuestas prácticas y concretas en orden a una educación del ser humano como una totalidad existencial, es decir, en su desarrollo personal y psicosocial, en su potencial de autorrealización humana.

Considero —y esta es la tesis que sostengo aquí— que sus propuestas pueden ser inspiradoras de nuevas perspectivas y posibilidades para la educación en el siglo XXI, muy específicamente en los aspectos emocionales y actitudinales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que sus enfoques teóricos puedan tener divergencias no solo en cuanto a la disciplina de cada cual —la filosofía en Maritain y la psicología en Rogers y Maslow—, sino en algunos planteamientos antropológicos, especialmente la visión más ontológica de la persona humana en Maritain y la visión más existencial del desarrollo psicológico personal en Rogers entendido como un “proceso”. Sin entrar en esta diversidad de planteamientos de fondo, me enfocaré en las propuestas prácticas que, por su carácter humanista, me parecen coherentes y complementarias, sobre todo, por su contribución a una educación “integral” de la persona humana.

Esto último me parece relevante para los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI, tal como plantea el Informe Delors (1996) titulado *La educación encierra un tesoro: desafíos de la educación en el siglo XXI*:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (p. 106)

Y junto a ello, el informe distingue cuatro pilares de la educación: la educación en el conocer, en el hacer, en el convivir y en el ser (Delors, 1996, pp. 95-108). Las propuestas pedagógicas de la filosofía y de la psicología humanista que voy a analizar brevemente en este trabajo, contribuyen especialmente a la dimensión más problemática y difícil de estas cuatro, a saber, la educación en el ser.

Galindo Flores (2018, p. 30) señala explícitamente la influencia del enfoque humanista de Maritain en Delors y en los documentos sobre educación de la UNESCO,

pero también señala que, más allá de las distintas concepciones del ser humano y del humanismo:

Uno de los principales aportes del humanismo es ese redescubrimiento del valor del hombre como ser único, excepcional que, aprovechando su inserción en el mundo de la naturaleza y de la historia, es capaz de forjar su propio destino (...). En cada uno de nuestros estudiantes educamos a una parte de la humanidad, esa humanidad de la que también somos parte. (pp. 31-32)

En este sentido, estamos de acuerdo con Galindo en que, más allá de los diversos enfoques, el humanismo aporta una alta valoración de la dignidad de cada persona humana, como ser individual y social, y ese es un buen punto de partida para el abordaje de la tarea educativa.

2. Jacques Maritain: el propósito y las reglas para una educación humanista integral

Jacques Maritain es un filósofo francés de cierta importancia en el siglo XX por ser uno de los representantes más destacados del neotomismo contemporáneo, de inspiración cristiana, estudioso de Tomás de Aquino y, a la vez, muy en diálogo abierto con filósofos modernos y contemporáneos. Él denominó a su filosofía como 'Humanismo Integral' y, entre sus numerosas obras, me interesa ahora una titulada *La educación en la encrucijada* que recoge por escrito unas conferencias que desarrolló en la Universidad de Yale (Estados Unidos), durante los años 1943-1944, en plena segunda guerra mundial. Maritain estaba refugiado en Estados Unidos en ese momento, huido —como tantos otros intelectuales de su tiempo— de la invasión nazi a Francia. En dicho texto desarrolla una visión de la naturaleza y finalidad de la educación, así como las características principales que debiera tener la educación, según su humanismo integral.

Maritain (1943), señala:

El desarrollo pleno de la persona humana tiene como principal aspiración la libertad, sobre todo la libertad interior y espiritual, que se adquiere por la

inteligencia y por el amor. Es una plenitud inmanente porque se realiza para la perfección del sujeto mismo. (p. 22-23)

Un concepto clave en este texto de Maritain es el de “actividad inmanente” que traduce lo que Aristóteles denominaba *‘praxis teleia’*, entendida como actividad que tiene su finalidad, su sentido y su gratificación en sí misma y la distinguía de la *‘poíesis’*, que serían las actividades cuyo sentido, finalidad y gratificación estarían en algo externo a ellas, en el producto o resultado que de ellas se deriva. Y siguiendo la interpretación de Tomás de Aquino, Maritain asocia la “actividad inmanente” más al conocimiento y a la voluntad, es decir, al perfeccionamiento de la inteligencia por el conocimiento y de la voluntad por el amor, entendidos como un perfeccionamiento psíquico, espiritual, ético, que enriquece internamente al sujeto no solo en su individualidad, sino, también, como persona intrínsecamente relacional y social, como ciudadano y como participante de una cultura. De ahí que para Maritain (1943) el sentido y finalidad de la educación:

Primariamente es guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana, provista de las armas del conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales, en tanto que, al mismo tiempo, va recibiendo la herencia espiritual de la nación y de la civilización a la que pertenece. Secundariamente, es capacitar al joven para ejercer una profesión y ganarse la vida. (p. 22)

Como vemos, Maritain pone aquí la educación en el hacer —el ejercicio de una profesión— como algo secundario, frente a los otros aspectos de la educación (la educación en el ser, en el convivir y en el conocer). Considero que esta subordinación es discutible, pues la educación en el hacer, en las competencias y habilidades tiene una relevancia clara a la hora de la capacitación profesional del estudiante, de su inserción en el mundo laboral, de su educación como ciudadano y miembro activo de la sociedad. Sin embargo, estamos de acuerdo con Maritain en relevar al menos al mismo nivel de importancia los otros aspectos de la educación, y más si de lo que se trata es del desarrollo integral de la persona humana.

Mi propuesta, pues, es que estos cuatro pilares o aspectos de la educación no debieran subordinarse unos a otros sino más bien coordinarse y complementarse, siguiendo en ello lo que plantea P. Meller (2018):

Quando se plantea una reforma educacional, la primera interrogante fundamental debiera ser: ¿Cuál es el rol de la educación? ¿educación para qué? La revisión histórica que hemos realizado sobre este tema nos muestra que las últimas décadas del siglo XX estuvieron dominadas por las visiones de la Unicef y de la OCDE; La Unicef privilegiaba el rol de los valores, mientras que la OCDE enfatizaba la inserción de los jóvenes en el mercado laboral. A nuestro juicio, dada la gran cantidad de tiempo que pasan los niños y jóvenes en las escuelas (al menos 12 años excluyendo preescolar), debiera ser factible cubrir y enseñar ambos enfoques, valores y competencias laborales. (p. 155)

Así pues, me aventuro aquí a matizar la propuesta de Maritain señalando que unos aspectos no son más importantes que otros, pero sí tan importantes como los otros. Es decir, que una educación humanista implica lograr un difícil pero necesario equilibrio entre los cuatro aspectos de la educación, tal como sostiene el mismo informe Delors (1996):

En cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico. (p. 96)

Pues bien, consideramos que el enfoque humanista integral de Maritain —así como el enfoque de la psicología humanista de Rogers y Maslow— pueden contribuir con sus propuestas a dicha integración equilibrada de esos 4 aspectos de la educación, precisamente por partir de una visión integradora de la persona humana del educando, en todos sus aspectos, potencialidades y capacidades, y también por dar algunas respuestas al aspecto quizás más difícil y complejo de abordar, el pilar de la “educación en el ser”.

A continuación, Maritain (1943) —siguiendo un poco la tradición francesa de Descartes y sus famosas cuatro reglas del método— expone en cuatro reglas lo que sería para él una educación humanista integral: La primera es “favorecer las disposiciones fundamentales que permiten al agente principal —al educando— progresar en la vida del espíritu” (pp. 51-54). En el fondo Maritain apunta aquí a dar importancia al proceso de “enriquecimiento interior”, de crecimiento personal, o en términos de la filosofía clásica, de perfeccionamiento de la “actividad inmanente”, la vida del espíritu del educando.

La segunda, consiste en “centrar la atención en las profundidades interiores de la personalidad y de su dinamismo espiritual preconsciente. Preocuparse ante todo del interior, del poder de la intuición y la creatividad, por sobre la adquisición de técnicas y conocimientos” (Maritain, 1943, pp. 52-57). Maritain apunta aquí de nuevo en la dirección ya señalada de que la educación tiene que ser algo que enriquezca internamente al sujeto en su calidad de persona.

Tercera, es “asegurar y alimentar la unidad interior, la integridad e integración del educando. Diversificación y unificación, especialización e integración, manos y espíritu, ciencias y sabiduría” (Maritain, 1943, pp. 57-61). Un punto importante es cómo muchas veces en el mundo de la educación, ya desde la enseñanza media, pero más acentuadamente en la educación universitaria, estamos tan inmersos en el principio moderno de la “división del trabajo”, de la especialización, de la definición de programas, carreras, asignaturas, especialidades, etc, que quizás dejamos un poco de lado la educación integral, la interdisciplinariedad, la visión de conjunto de la vida y de la sociedad, el pensamiento crítico y la creatividad.

Y por último, la cuarta regla es “que la educación desemboque en la liberación del espíritu por el señorío de la inteligencia que recibe los conocimientos asimilándolos vitalmente y no sobrecargándose pasivamente con ellos” (Maritain, 1943, pp. 61-63). Maritain ilustra esto con la metáfora de la leña y el fuego. Si uno echa demasiada leña al fuego, lo que consigue es un efecto contraproducente: este se apaga. En cambio, cuando se le echa la cantidad adecuada de leña, ese fuego va a

alimentarse bien. De la misma manera, hay que dosificar progresivamente la información y los conocimientos que se van entregando al estudiante, para que pueda asimilarlos y que hagan crecer la fuerza y viveza de su espíritu, en vez de ahogarlo en una montaña de información que no alcanza a asimilar vitalmente.

Esta perspectiva humanista y personalista de la educación de Maritain, si bien se centra en el desarrollo personal integral, tiene también en cuenta la pertenencia de la persona a la comunidad, la experiencia colectiva y el acervo de conocimientos que deben transmitirse, lo cual exige una relación interpersonal entre el docente y el discente, en la que esa transmisión pueda darse de una manera que contribuya al desarrollo integral del discente. En palabras de Martínez (2017):

El docente y el estudiante son personas, son seres humanos insertos en la cultura, promotores del desarrollo de la sociedad. Personas que, siendo protagonistas de la historia y fuentes de ética, enriquecen a la humanidad (...). La persona estudiante, por el hecho mismo de que está dotada de un poder de conocimiento ilimitado y que, sin embargo, debe avanzar paso a paso, no puede progresar en su propia vida específica, tanto intelectual como moral, si no es ayudada por la experiencia colectiva, mediada por la enseñanza que entrega la persona docente. (p. 13)

Esto nos conduce a la cuestión de cómo debe ser esa relación humana entre el docente y el discente, la relación educativa, para que contribuya eficazmente al pleno desarrollo de la personalidad del discente. Y en este punto Carl Rogers tiene una propuesta práctica muy relevante que voy a exponer y analizar brevemente.

3. Carl Roger y la relación de ayuda como ámbito para el desarrollo personal

Carl Rogers es un psicoterapeuta norteamericano muy relevante en el siglo XX porque junto con Maslow inician lo que se ha llamado la psicología humanista a partir de los años 60. Así como Maslow tiene más sintonía con los planteamientos ontológicos de Maritain, Rogers se enfoca más en una descripción psicológica,

caracterológica de los “procesos” de despliegue, de maduración y desenvolvimiento personal que él observó en sus pacientes durante años de experiencia clínica.

En el año 1961 Rogers publica su obra *El proceso de convertirse en persona*. Aclaramos que dicho título no implica una tesis ontológica de que la persona sea un ser en “devenir” o que solo en ciertas condiciones llega a tener la cualidad de ser persona, sino que se trata de un libro de psicología en donde lo que describe es el proceso de desarrollo de la personalidad, del despliegue y manifestación en el plano de la conducta del potencial inherente de realización integral que él descubre en sus pacientes en su experiencia clínica de años, a partir de una determinada forma de relación terapéutica que él practicó con ellos. En dicha obra, Rogers (1972) dice lo siguiente:

Formularé la hipótesis general en los siguientes términos: Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí misma su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual. (pp. 40.42)

Rogers en este texto -como decía- parte de su experiencia clínica, de hecho, describe muchos casos clínicos, y llega a esta conclusión como una generalización a partir de estos casos. Él era un psicólogo social en la municipalidad de una ciudad de Estados Unidos, y trabajó mucho con niños de la calle, con niños con problemas de inserción social, y de esa experiencia y labor psicológica de años, extrajo este principio general sobre el tipo de relación que verdaderamente ayuda al otro a desarrollarse como persona. Rogers (1972) sostiene que tal relación de ayuda auténtica debe tener las siguientes características:

Primero: que el terapeuta o docente o “el que ayuda” en general, sea auténtico en la relación. Expresar los propios pensamientos y sentimientos respectivos a la relación con honestidad y franqueza, sin máscaras.

Segundo: desarrollar plena aceptación, cálido respeto hacia el otro como persona. Valorar su ser y su personalidad en forma incondicional.

Tercero: desarrollar comprensión empática, es decir, acogida y exploración de los pensamientos y sentimientos del otro sin juzgarlo, poniéndose en el lugar del otro, con atención y consideración a todos los matices de su proceso. Comprensión no es lo mismo que juicio; más bien es no juicio, es tratar de hacerse cargo de lo que le está pasando al otro.

Cuarta condición: que la otra persona pueda experimentar en alguna medida que el terapeuta, facilitador, educador, etc., tiene las actitudes 1, 2, y 3 respecto a su persona. O sea que el otro perciba que yo soy auténtico en la relación, que le acepto tal como es, y que le veo con comprensión empática. (pp. 40-42)

Entonces, para Rogers si estas cuatro condiciones se dan, esta relación va a ser lo que él llama una "auténtica relación de ayuda" y Rogers afirma —es la tesis central de su obra— que, si estas condiciones se dan, entonces necesariamente esta relación es un espacio que va a permitir que el otro se desarrolle como persona, florezca, madure, y despliegue su potencial.

4. Aplicación de la hipótesis de Rogers al campo específico de la enseñanza y el aprendizaje

Según Rogers su hipótesis sobre la "relación de ayuda" sirve tanto para terapeutas como para padres, sacerdotes, misioneros, y también para profesores en todos los niveles educativos. En el capítulo 13 de la obra que estamos analizando Rogers aplica su hipótesis al caso específico de la educación. Es básicamente lo mismo, pero añadiendo algunas condiciones más que considera necesarias para un aprendizaje significativo. Para Rogers un aprendizaje es significativo cuando tiene alguna relevancia existencial para el educando, es decir, cuando le ayuda a resolver problemas, le enseña a realizar actividades que son de su interés, le aporta un cambio de perspectiva o una transformación existencial positiva.

Entonces, en el caso de la educación, Rogers añade esto: (1) que lo que se enseña sea algo relevante y significativo para la vida y actividades del educando. Se

propugna aquí una educación basada en problemas, preguntas o actividades que interesen al estudiante, y a partir de ahí pone las mismas condiciones mencionadas anteriormente para toda auténtica "relación de ayuda" como son 2) la honestidad del profesor en relación con el estudiante, 3) la actitud de aceptación incondicional, 4) la comprensión empática, y 5) que el otro perciba las condiciones 2, 3 y 4.

Mi propuesta es que esta tesis de Rogers puede ayudar a potenciar el proceso pedagógico en el ámbito de las actitudes, en el aspecto emocional del estudiante. Este aporte de Rogers es simple, muy claro, y puede ayudar mucho en ese ámbito a los profesores, en la educación del siglo XXI en contextos como el de la pandemia (2020-2022) y postpandemia, que han generado dificultades psicológicas en el estudiantado, producto de los períodos de aislamiento prolongados, de la falta de presencialidad y convivencia escolar, de la educación en contextos virtuales, con la consiguiente ausencia de la cercanía humana y los déficits en las habilidades de convivencia social que todo esto ha generado en los estudiantes.

O. Fernández, P. Luquez y E. Leal (2016), analizando la propuesta humanista de Rogers y su relevancia para los procesos socioafectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje sostienen que:

Lo importante de la teoría humanista es el planteamiento de tener siempre presente a los alumnos como seres humanos en sus potencialidades y también en sus limitaciones. La ausencia de esta premisa ha contribuido a deshumanizar la sociedad. (p. 66)

Por eso, me parece claro que este aporte práctico de Rogers puede ser de gran utilidad para los procesos educativos en el siglo XXI, tanto si son presenciales como virtuales o híbridos, específicamente, para fortalecer los aspectos emocionales y psico-sociales que los educandos van enfrentando.

5. Abraham Maslow: educación para la personalidad creadora y para la autorrealización

Abraham Maslow es también un psicólogo humanista muy importante, que sigue la línea de Rogers, con sus propios desarrollos y aportes muy significativos. Maslow, además de su base humanista, hace un giro metodológico importante en psicología hacia lo que se puede llamar “psicología positiva”. Cuestionando a la psicología freudiana y postfreudiana, el hecho de haber construido toda una teoría de la psique humana principalmente a partir de los datos clínicos de sujetos neuróticos y con otros tipos de afecciones mentales, propone estudiar las características psicológicas de las personas que parecen estar sanas, que se sienten autorrealizadas.

Para ello realizó un estudio empírico, por medio de una encuesta, preguntando a muchas personas sobre experiencias donde se sintiesen muy bien, muy felices y realizadas, y les solicitó que describieran las características de dichas experiencias a las que denominó “experiencias cumbre (peak)”. Describe los resultados de este estudio en su obra *El hombre autorrealizado*, en el que extrae las características más reiteradas, frecuentes y coincidentes de dichas descripciones de las experiencias de autorrealización, con observaciones muy agudas acerca de las mismas. A partir de esta descripción, la tesis de Maslow es simplemente que cuantas más experiencias con esas características tenga una persona, cuanto más frecuentes, intensas y duraderas sean esas experiencias en su vida, más cercana estará de la autorrealización.

La profundidad de las observaciones de Maslow (1972) sobre las experiencias de autorrealización, así como su análisis de la escala de necesidades y motivaciones, su nuevo enfoque de psicología positiva, así como el hecho de que su aporte es una visión integral del ser humano y de la vida, me llevan a plantear que Maslow además de psicólogo, podemos considerarlo un filósofo, en el sentido amplio de que trascendió los límites de una especialidad científica, con consideraciones de carácter holístico y existencial relevantes e innovadoras. La manera como integra aportes clásicos como la teoría aristotélica de la potencia y el acto en la teoría del potencial humano, la cuestión del ser y sus propiedades trascendentales a las que llama

“valores del ser”, su manejo de ideas spinocianas, nietzschianas, existencialistas y axiológicas (schelerianas), así como su conocimiento e integración de la filosofía taoísta china, son señales claras de que Maslow trascendió la especialidad psicológica, y se le puede considerar un filósofo y un filósofo humanista. En muchos de sus análisis antropológicos se aprecian coincidencias de fondo con la filosofía humanista integral de Maritain de una forma más clara que en el caso de Rogers. Pero en este trabajo —como decíamos— no voy a profundizar en las propuestas teóricas de estos autores, porque me interesa enfocarme en sus propuestas prácticas sobre educación humanista. Por tal motivo, voy a centrarme aquí en una obra más tardía de este autor, titulada *La personalidad creadora*, una obra de última etapa en que se recogen escritos del Maslow más maduro. En dicha obra, Maslow (1982) dedica un capítulo a los “objetivos e implicaciones de una educación humanista” (pp. 196-237), en el que afirma:

La nueva filosofía humanista genera también una nueva concepción del aprendizaje, la enseñanza y la educación. Expresado simplemente, este concepto sostiene que la función de la educación, su objetivo —el objetivo humano y humanista, el objetivo por lo que respecta a los seres humanos— es, en última instancia, la “autorrealización” de la persona, el logro de su plenitud humana, del más alto desarrollo posible para la especie humana del individuo en particular. En términos menos técnicos, se trata de ayudar a la persona a ser lo mejor que pueda ser. (Maslow, 1982, p. 205)

Maslow distingue entre la educación extrínseca y la intrínseca. La educación extrínseca sería entregar información, datos, conocimientos, instrucción, un poco en la línea señalada por Maritain de leña que se echa al fuego acumulativamente sin considerar mayormente la vitalidad, el crecimiento y la perduración de ese fuego. La educación intrínseca, en cambio, sería aquella que atendería a ese crecimiento interno, al desarrollo de las potencialidades, capacidades y aptitudes propias del estudiante, a discernir valores, a fortalecer su creatividad.

Y de ahí Maslow (1982) extrae una propuesta práctica para la educación intrínseca y humanista, que apunta a crear planes curriculares que inicialmente tengan amplia optatividad y estén basados en los intereses de los estudiantes, pues así, en una primera etapa, dichos planes permiten el 'discernimiento vocacional' del estudiante, es decir, el discernimiento de sus intereses, gustos, aptitudes y habilidades, gracias a su contacto y experiencias con diversas áreas del conocimiento y las actividades humanas, y que solo en una segunda etapa se enfoquen en la especialización para un determinado desempeño profesional, una vez que ya el estudiante tiene claro su campo de interés, de aptitudes y de actividades en que puede desempeñarse y desarrollarse.

La universidad ideal sería una especie de retiro educacional donde intentar encontrarse uno mismo, descubrir lo que nos gusta y queremos, para qué somos buenos y para qué no. La gente exigiría diversas asignaturas y seminarios, sin estar seguros de hacia donde se encaminan, pero tratando de descubrir su vocación, y, *una vez encontrada*, entonces podrían recurrir a la educación tecnológica. Así pues, los objetivos principales de la universidad ideal serían el *descubrimiento de la identidad* y, con ella, *de la vocación*. (Maslow, 1982, p. 222)

Maslow (1982) hace esta propuesta principalmente pensando en la educación universitaria, pero entiendo que puede ser extensible también a la educación media, e incluso —con los matices y acomodaciones que correspondan— también a la enseñanza básica, así como a la profesional y técnica.

Otro de los objetivos que nuestras escuelas y maestros deberían perseguir, es el descubrimiento de la vocación, del propio destino. Parte del aprendizaje de quiénes somos, parte de la capacidad para escuchar las propias voces internas, reside en el descubrimiento de lo que queremos hacer con nuestra vida. El descubrimiento de la propia identidad es casi sinónimo con el hallazgo de nuestra carrera, que nos revela el altar en el cual nos inmolaremos. Descubrir

cuál es nuestra tarea en la vida es un poco como encontrar nuestra pareja.
(p.224)

Parece sugerir programas curriculares en que hubiera una primera etapa donde el estudiante tenga mucha libertad para escoger qué le interesa, actividades curriculares optativas, complementarias, etc., y en una segunda etapa cuando los estudiantes ya tienen más claro qué es lo que les gusta, lo que les interesa, lo que quieren hacer, entonces ahí vendría una segunda fase de especialización.

Un ejemplo de programas curriculares que han seguido este modelo son los “bachilleratos” en humanidades o en ciencias que imparten muchas universidades en los dos primeros años de carrera y que entregan a muchos estudiantes una formación inicial generalista, que les sirve más tarde para cuando ya deciden con claridad la carrera específica que quieren estudiar, con las convalidaciones correspondientes. Esto parece ir en la línea correcta de la educación humanista que propone Maslow.

Me aventuraría, incluso, a señalar que habría que tratar de trascender y superar la distinción inicial entre bachillerato en humanidades y bachillerato en ciencias, y permitir integrar ambos en un solo programa con amplia optatividad, pues de esta manera podrían integrarse más las ciencias naturales y las ciencias humanas o humanidades, en el marco de una educación humanista integral, que no fuera un obstáculo sino una base sólida para el discernimiento vocacional y la especialización y profesionalización posterior. Incluso llamaríamos la atención sobre planes de enseñanza media en que a veces se bifurca mucho el plan de ciencias y el plan humanístico y otros, en circunstancias que el adolescente aún está muy lejos de tener un discernimiento vocacional claro a esas edades, por lo que un plan más genérico, con mínimos en las distintas áreas y con amplia optatividad podría ser una buena alternativa para estudiantes que no tienen tan clara su orientación y potencial.

Este paradigma de la educación humanista no es ya algo nuevo en nuestros días. Ha sido internalizado en muchos proyectos educativos de todos los niveles y hay numerosos estudios pedagógicos (Sánchez Huarcaya 2015, Ballesteros 2021) que muestran la percepción generalizada de una necesaria educación humanista integral

y no meramente enfocada en las habilidades intelectuales o en las competencias científico-técnicas.

6. Conclusión

He tratado de rescatar, analizar, y poner en coherencia tres propuestas prácticas de filósofos y psicólogos humanistas del siglo XX sobre la educación para la realización del ser humano integral:

- 1) De Maritain, su insistencia en la importancia de la educación de la actividad “inmanente” y espiritual del educando –el conocimiento, el amor, la voluntad, la intuición, la creatividad-, por encima –o al menos, al mismo nivel de importancia- de la formación profesional e inserción laboral (Maritain, 1943).
- 2) De Rogers, su relevante propuesta acerca de las características de una auténtica relación pedagógica docente-discente, como ámbito adecuado para el despliegue y desarrollo personal del discente (Rogers, 1972).
- 3) De Maslow, su enfoque de la educación intrínseca y en su propuesta de planes curriculares basados en el interés y con amplia optatividad, que permitan el descubrimiento de la propia identidad y el “discernimiento vocacional” del estudiante (Maslow, 1982).

En conclusión, creo que estas propuestas sobre educación, hechas por filósofos humanistas (Maritain) y por psicólogos humanistas (Rogers y Maslow) no solo son coherentes entre sí y se refuerzan mutuamente, sino que pueden ser de inspiración para hacer más humana y completa la educación en el siglo XXI, es decir, para que esta sea un espacio adecuado en que nuestros estudiantes se desarrollen como personas, desplieguen su potencial y sus talentos y se preparen no solo para ser profesionales eficientes y ciudadanos responsables sino también para ser personas felices, desarrolladas, autorrealizadas.

Estas sugerencias prácticas en la línea de una educación humana, humanista e integral se hacen más necesarias precisamente ante los riesgos de deshumanización

que implica una sociedad hipertecnológica, individualista y ecológicamente colapsada como la que vivimos. El mismo informe Delors anteriormente citado, señala:

El temor de una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica (...). Posiblemente, el siglo XXI amplificará estos fenómenos, pero el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada como, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo (...). Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, pp. 106-107)

Considero que las propuestas educativas de Maritain, Rogers y Maslow que aquí expongo constituyen referentes intelectuales permanentes, por la hondura humana y validez perenne de sus planteamientos, y que pueden ser fuente de inspiración para prácticas pedagógicas comprometidas con una educación integral del ser humano y con la plena realización individual y social del educando.

7. Referencias

- Ballesteros Carbajal, A. (2021). "Necesidad de un enfoque humanista en el currículo de las ingenierías", XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE, Puebla, México, 1-6.
- Fernández, O., Luquez, P y Leal, E (2010), "Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje", *TELOS, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol 12 (1), 63-78



- Galindo Flores, J. (2018). "El Humanismo en el modelo educativo. Notas para un debate", *Matda, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 3(2), 20 – 34.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Kairós.
- Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Kairós.
- Meller, P. (2018). *Claves para la educación del futuro, creatividad y pensamiento crítico*. Catalonia.
- Maritain, J. (1943). *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores.
- Martínez, G. A. (2017). "Educación a la luz del Humanismo Cristiano", *Frater, Revista de Estudios Aplicados*, 1, 11-17.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de transformarse en persona*. Paidós.
- Sánchez Huarcaya, A. (2015), "Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones", *Revista Educativa Hekademos*, 17, año VIII, 7-21.
- V.V.A.A. (1996). Jacques Delors (ed), *La educación encierra un tesoro*. Santillana - UNESCO.