

C. ROGERS: ¿Una alternativa para la enseñanza?

Por Juan Manuel ESCUDERO MUÑOZ

En las líneas que siguen nos proponemos una aproximación más, entre las muchas realizadas en los últimos años, al pensamiento rogeriano y a algunas de sus implicaciones en el campo de la enseñanza. Tal aproximación tiene como objeto insertar los postulados rogerianos en un contexto teórico-práctico que posibilite una comprensión lo más equitativa posible de aquéllos.

Al analizar las relaciones entre las hipótesis rogerianas y la enseñanza, es curioso constatar la coexistencia de planteamientos casi antagónicos. En unos casos se califican de «revolucionarias» las aportaciones del psiquiatra norteamericano, mientras en otros se valora las mismas como conservadoras, y facilitadoras del conformismo más camuflado por los ingredientes de «optimismo relacional» y de «pedagógicismo» que comportan (*).

Creo que puede ser de interés, y en el marco general de una teoría de la enseñanza, analizar los componentes teóricos y prácticos de aportaciones metodológicas en los contextos globales en que toda metodología funciona. El modelo rogeriano ha llegado a constituirse como paradigma (1) en diferentes campos de las ciencias humanas: psicoterapia, teoría de grupos, counseling, enseñanza...

Desde el principio podemos afirmar que la «no-directividad» es un **modelo relacional** (2) que exige por sí mismo ser situado en una teoría general de la relación educativa. Relación que a su vez habrá de ser analizada y valorada en un marco explicativo más amplio, si no se quiere caer en alguna de las contradicciones que LOURAU (3) ha descrito bajo la expresión de «ilusión pedagógica».

Se hace necesario valorar en una perspectiva más amplia que la de la pura relación interpersonal un modelo de enseñanza que se presenta, básicamente, como un intento de «elucidar la relación existencial entre dos seres», en opinión de PERETTI (4). Y ello

(*) Entendemos aquí por «pedagógicismo» cualquier planteamiento que confiera una autonomía tal a la práctica educativa que desconozca las relaciones más amplias en las que funcionan.

(1) Se toma aquí el término en un sentido similar al que tiene en la obra de Kuhn. De las múltiples acepciones que M. Masterman recoge del mismo, en la número 1 se indica: «los paradigmas son logros científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proveen de modelos de problemas y modelos de solución a una comunidad de científicos». Masterman, M., *La naturaleza de los paradigmas*, en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Grijalbo, Barcelona, 1975, páginas 158-196.

(2) En teoría de la ciencia se entiende por modelo, entre otras acepciones «una estructura posible de una teoría que debería sujetarse a revisión periódica» HEINICH, R., *Tecnología y administración de la enseñanza*. Trillas, México, 1975, pág. 84.

(3) Lourau, R., *L'illusion pédagogique*, Epi, París, 1969.

(4) Peretti, A., *Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie*, en A/R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, Epi, París, 1965, pág. 103.

ha de ser de esta manera porque no es concebible el carácter autónomo, libre de sobre determinaciones, de las relaciones psicosociales, sino que más bien éstas cobran sentido en el sistema social, más amplio, en el que se realizan.

Para analizar el modelo rogeriano en una perspectiva global de enseñanza, puede sernos útil la referencia a distintos niveles de análisis que, según PASSERON (5), es preciso distinguir al reflexionar sobre el sistema escolar, o cualquiera de sus elementos. Puede establecerse una doble distinción según se atienda al funcionamiento interno de la institución escolar, o a sus efectos externos. Si consideramos la institución educativa en su **funcionamiento interno** podemos diferenciar dos dimensiones:

- a) **La institución como aparato**, es decir, como una organización explícita en la que se da una jerarquización del personal asalariado, existe una reglamentación del sistema de acceso y promoción, y una distribución de tareas, así como el correspondiente control de las mismas.
- b) La institución escolar caracterizada por una función específica: la **ENSEÑANZA**. Función que se concreta en una relación pedagógica entre docente discente, tremendamente sacralizada en no pocos casos, pero también mediatizada por un «**poder simbólico**» (6), comprensible a la luz de una teoría de la «**inculcación**» con sus correspondientes funciones sociales, algunas de las cuáles hoy desdibujadas, y en abierta crisis.

Si consideramos la institución escolar en sus **efectos externos** se plantea el análisis de las relaciones y funciones que el sub-sistema escolar establece y desempeña en relación con el sistema social en que opera. Relaciones y funciones analizables desde la teoría althusseriana de los AIE (7), y de otros análisis realizados con el propósito de expresar las funciones sociales de la institución educativa. Los estudios de Bourdieu, Baudelot, Lereña, entre otros, son ilustrativos al respecto.

Creo que el esquema de análisis referido nos ofrece la posibilidad, y el sentido, de abordar el valor específico del modelo no directivo en la institucionalización educativa, y en la práctica de la enseñanza. De algún modo se sitúan, topográficamente, las aportaciones rogerianas en la dimensión de funcionamiento interno de la institución, y dentro de ésta en su función de enseñanza. Desde este supuesto, dos son las cuestiones a clarificar: qué aporta la no-directividad a la relación educativa, y qué sentido tiene esa aportación en el marco de análisis más amplio que hemos delimitado.

SUPUESTOS TEORICOS DEL MODELO NO DIRECTIVO

Aunque aquí nos interesan principalmente las implicaciones del modelo en la enseñanza y en la institución escolar, no podemos exponer, aisladas del corpus teórico rogeriano, unas aportaciones que, sin tal referencia, podrían considerarse carentes de sentido, incluso paradójicas.

Hemos de advertir, igualmente, que la aportación más específica de Rogers se refiere al campo de la psicoterapia. Sin embargo al articular la práctica psicoterapéutica sobre una dimensión básicamente relacional entre psicoterapeuta y cliente, se postula que sus

(5) Passeron, J. Cl., Problemas y falsos problemas de la democratización del sistema escolar, en Varios. **Ideología y Educación**, Axis, Buenos Aires, 1975, págs. 45 y ss.

(6) La expresión «poder simbólico», o más exactamente «poder de violencia simbólica» se toma en el sentido de que: «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto imposición arbitraria de un arbitrario cultural», BOURDIEU, P. y J. C. Passeron, **La reproducción**. (Elements pour une théorie du système d'enseignement. Les Editions de Minuit, París, 1970, pág. 19.

(7) Althusser, L., Escritos, Ed. Laia, Barcelona, 1974, pág. 105 y ss. Utiliza la expresión, en el marco explicativo de la reproducción de las relaciones de producción, refiriéndose a «cierto número de realidades que se presentan en forma de instituciones diferenciadas y especializadas», «funcionan mediante la Ideología», y «su control es básico para cualquier clase que quiera detentar el poder. Por otra parte, considera que el Aparato Ideológico Escolar ocupa un lugar relevante en las formaciones capitalistas que han seguido al Antiguo Aparato.

características y condiciones pueden ser transferibles a otros campos de la actividad humana definidos también por alguna dimensión relacional.

Por otra parte, a toda la teoría rogeriana y su correspondiente práctica subyace «una cierta concepción del hombre». Por eso haremos referencia, aunque sólo sea de pasada, a las hipótesis fundamentales que formulan un «modo de funcionamiento humano».

Hay que considerar, así mismo, que la no-directividad se presenta genuinamente más como **una actitud**, una manera de ser, hoy se habla de «orientación no-directiva, que como un conjunto de técnicas aplicables sin ningún tipo de implicación personal en quien las aplica. En este sentido la expresión «no directividad» no es la que mejor define lo que realmente quiere significar el planteamiento. Si la hemos utilizado aquí es únicamente por su mayor usualidad, y teniendo conciencia de que «lo importante en este psicoterapia (teoría) no es la ausencia de directrices, sino la presencia en el psicoterapeuta (enseñante) de ciertas actitudes respecto al cliente (alumno), y de una cierta concepción de las relaciones humanas» (8).

La expresión que, según Rogers, refleja mejor su pensamiento es la de «centrada-en-el-cliente», queriendo significar con ello que «todo el proceso se plantea, y hace posible su eficacia en la medida en que esté en función de la experiencia del cliente, no en función de teoría y principios extraños a esta experiencia» (9).

UNA TEORIA DE LA DINAMICA DE LA PERSONALIDAD

La colaboradora de Rogers, G. Marian Kinget, enuncia dos proposiciones sobre las que se apoya todo el edificio conceptual y de aplicación práctica de la orientación no-directiva.

El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus propios problemas de modo suficiente para lograr satisfacción, y la eficacia necesaria a un funcionamiento adecuado». Y añade a continuación: «tiene igualmente una tendencia a ejercer esta capacidad».

La segunda proposición es enunciada en estos términos:

«El ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valoración del yo, es decir, requiere relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace de sí mismo» (10).

En las proposiciones señaladas se hace referencia a los dos factores que organizan y controlan la dinámica de la personalidad y del comportamiento.

El organismo humano, entendido como un «todo psicofísico global, centrado en el comportamiento y en la experiencia», está equipado de un «sistema innato de motivación», en expresión de Rogers, o en otras palabras más conocidas, posee una **«tendencia a la actualización»**, que le impulsa a desarrollar todas sus funciones y posibilidades hacia la madurez y con un funcionamiento óptimo. En el orden físico, esto es, «en el aspecto morfológico y en el funcionamiento fisiológico del organismo, este desarrollo se lleva a cabo conforme a las leyes genéticas de cada especie, y, si no existen perturbaciones graves, se orienta hacia el ejemplar adulto y sano». En este orden de cosas la tendencia a la actualización es una ley empírica, observable. En el terreno del desarrollo psicológico es sólo una hipótesis, y según ella se sostiene que «la organización de la experiencia es comparable en su orientación al proceso del desarrollo físico» (11).

(8) Rogers, C. y Marian Kinget, G., *Psicoterapia y relaciones humanas*. Ed. Alfaguara, Madrid, 1971, página 13.

(9) *Ibidem*, pág. 13.

(10) Rogers, Op. cit., pág. 29.

(11) *Ibidem*, pág. 33.

Así pues, en el aspecto psicológico existe la hipótesis, positiva y optimista, que concibe al ser humano como un ser dotado de recursos y tendencias a dirigir éstos en orden a una progresiva realización de sí, hacia la madurez, autonomía, creatividad, conocimiento... Max Páges (12) compara y opone esta visión de la naturaleza humana, radicalmente optimista y positiva, con otra línea de pensamiento que más bien valora al ser humano como perverso, «perverso polimorfo» que dijera Freud.

«Uno de los conceptos más revolucionarios, afirma Rogers, que surge de nuestra experiencia clínica es la aceptación del punto de vista según el cual el núcleo, la célula íntima de la naturaleza del hombre, los estratos más hondos de su personalidad, la base de «naturaleza animal» es positiva por carácter, está socializada en la base, orientada hacia el progreso, es racional y realista» (13). Evidentemente se necesita mucha fe en el hombre, tal vez mucha ingenuidad, o acaso la creencia incondicional en el personalismo, para poder establecer afirmaciones tan positivas sobre el mismo. En este último sentido parece reafirmarse la opción rogeriana. «Entre mis actitudes y concepciones fundamentales hay una que conviene tener en cuenta de modo particular... Se trata de mi fe inquebrantable en la primacía del orden subjetivo. El hombre vive esencialmente en un orden subjetivo y personal» (14). La afirmación está sacada de contexto, como toda cita aislada, pero de por sí se muestra bastante elocuente. Dejaremos su comentario por el momento.

La primacía del orden subjetivo-personal lleva a establecer que el desarrollo personal se lleva a cabo en función exclusiva, no de lo objetivamente valioso o enriquecedor, sino de lo que reviste ese carácter para el individuo, para el «yo».

La noción del «YO» constituye otra pieza clave del edificio conceptual rogeriano. Si la tendencia a la actualización supone el factor dinámico de la personalidad, el yo, como «un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto, como una estructura perceptual» (15) se constituye como el factor que dirige y controla esa tendencia, de una forma automática, en el sentido cibernético del término, esto es, por procesos y mecanismos de autorregulación. El yo forma parte del organismo y por consiguiente también está afectado por la tendencia a la actualización, en este caso «tendencia a la actualización del yo». Este se organiza en una línea de desarrollo positivo de sus funciones en un contexto de relaciones interpersonales y de relación con el medio, que de no ser amenazantes, lo configurarán como un «yo realista», esto es, en acuerdo consigo mismo, condición necesaria para que la tendencia a la actualización funcione de modo óptimo. El yo puede desintegrarse, puede entrar en desacuerdo consigo mismo, si en su proceso de organización y diferenciación encuentra obstáculos que le provocan una dicotomía entre su experiencia y la representación que a nivel consciente se elabora de la misma. La no distorsión del yo, la posibilitación del realismo del yo, están vinculadas a la **libertad experiencial**, al acceso directo por parte del yo a su propio proceso, a su propia realidad, no mediatizado por expectativas o visiones ajenas. De ahí la necesidad de un contexto de relaciones interpersonales radicalmente positivas.

Por libertad experiencial no se entiende, ni se erige como norma de actuación, la pura impulsividad o la falta de límites. Algunos seguidores de Rogers (16) han cuidado matizar, con acento especial, el problema de los «límites» de que ha de ser consciente la inspiración no directiva. Bien es verdad que para la consideración de otros, ni siquiera tal matiz, como último recurso, avala este planteamiento ni tampoco libera de contradicciones la no-directividad. Así SNYDERS (17), comentando el tratamiento de un caso de celos entre hermanos, tratamiento no directivo, llega a afirmar: «lo que Rogers considera educativo se sitúa totalmente en el polo opuesto: el desahogo de los celos».

En una estricta ortodoxia rogeriana, hay que matizar que la libertad experiencial «se refiere esencialmente a la expresión de experiencias, es decir, a fenómenos internos»

(12) Páges, M., L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie, en Brunelle, L., Qué es la no-directividad. Narcea, Madrid, 1975, pág. 132.

(13) Rogers, C., El proceso de convertirse en persona. Paidós, B. Aires, 1975.

(14) Rogers, C., op. cit., 1971, pág. 181.

(15) Ibidem, pág. 34.

(16) Brunelle, L., op. cit., pág. 143 y ss.

(17) Snyders, G., A dónde se encaminan las pedagogías sin normas. Planeta, Barcelona, 1976, pág. 124.

(18). Principalmente supone que el sujeto no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones o actitudes íntimas para mantener el afecto o el aprecio de las personas que él considera importantes. La pérdida de tal libertad experiencial supone una alienación del yo, la sustracción de la conciencia de partes importantes de sí, la emergencia de mediaciones entre la propia experiencia y la representación de la misma, y por ello la regulación de la conducta por normas heterónomas, en una palabra, el yo estará desposeído de una imagen realista de sí, y orientará deficientemente su propio crecimiento, bien proponiéndose metas inalcanzables, bien amparándose en actitudes de dependencia inhibitoria de toda autonomía y creatividad personal.

Es lógico concluir en este sentido, que toda relación de ayuda, que quiera atenerse a los imperativos rogerianos, vendrá determinada por una función básica de facilitación: «facilitar» la emergencia de recursos que el propio individuo posee en su proceso orgánico de desarrollo.

UNA TEORIA DE LA RELACION INTERPERSONAL

En la obra de Rogers teoría de la personalidad y teoría de las relaciones interpersonales constituyen un todo indisoluble. A la hora de considerar sus efectos propagandísticos, permítase la expresión, se observa mayor número de seguidores de la segunda que de la primera.

Rogers formuló principalmente las características que definen y configuran la relación psicoterapéutica. No obstante Rogers considera que «las relaciones terapéuticas sólo son una forma de las relaciones interpersonales en general y las mismas leyes rigen en todas las relaciones de este tipo» (19). Vamos a analizar brevemente algunas características de la relación psicoterapéutica para centrarnos a continuación en la relación propiamente educativa.

La relación psicoterapéutica

En «Psicoterapia y relaciones humanas» se nos ofrece una comparación entre terapia de orientación existencialista, centrada en el cliente, y terapia de orientación intelectualista, centrada en el terapeuta. Cualquier tipo de terapia se realiza en base a una relación. Esta se define y concreta de forma diferente en una u otra orientación. Así en la primera se establece una relación en la que todo protagonismo es transferido al cliente, sin que por ello el terapeuta pase a ser una «pantalla neutra». Pero el terapeuta asume más bien una función de «espejo», cuyo objeto es devolver «reformulada» la propia experiencia al cliente. En la segunda orientación la relación viene matizada por el protagonismo del terapeuta. Es él quien interpreta, diagnostica, y el encargado de formular la propia realidad interior del cliente-paciente. Es clarificadora al respecto la distinción de Gilles FERRY (20) entre dos tipos de actividades: actividades **estructurantes** y actividades **informativas**. El psicoterapeuta, fácilmente sustituible por enseñante, que ejerce funciones estructurantes, participa directamente en la edificación de las estructuras mentales del interlocutor. Estructura el campo de experiencia, de valores, de objetivos, de métodos del cliente, o del alumno. En el caso en que el terapeuta (enseñante) asuma las actividades informativas únicamente suministra datos al sujeto sobre y para su propia actividad estructurante. Este tipo de actividades, y el correspondiente papel del terapeuta (enseñante) es lo que define la orientación propiamente no directiva en su dimensión relacional. Si concretamos más habremos de notar que las actividades informativas deben realizarse en un clima relacional. Clima definido por una serie de propiedades.

El clima relacional está definido por la **actitud empática** del terapeuta. Este debe te-

(18) Rogers, C., op. cit., 1971, pág. 38.

(19) Snyders, G., op. cit., pág. 143.

(20) Ferry, G., Materiales para un debate sobre la no-directividad, en FERRY y otros. **Nuevas actitudes en la relación pedagógica**, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1976, págs. 13-28.

ner la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo del otro y participar en su experiencia en la medida en que la comunicación verbal y no verbal lo permita. Igualmente se alude a una actitud positiva y de **respeto incondicional** hacia el cliente; **madurez afectiva** suficiente para ofrecer todo el «calor» que necesita el otro, pero siendo únicamente resonador-amplificador de los esfuerzos de aquél por cambiar, sin intentar dirigirlo; **comprensión de sí mismo** en la medida que tal comprensión es necesaria para comprender al otro y ser **congruente** y **auténtico**. Congruencia como capacidad de no simular aceptación, empatía o respeto, sino de experimentar realmente dichos sentimientos.

Este conjunto de cualidades se considera imprescindible para establecer una relación que, en síntesis, deberá definirse como de comprensión empática, tolerancia de la libertad experiencial, respeto y aceptación incondicional. Y todo ello porque el objetivo básico tiende a facilitar el compromiso del sujeto en su propia estructuración o en su propio aprendizaje. Se trata de una relación en la que el terapeuta ha cedido todo protagonismo, para garantizar la autonomía e independencia del otro. Al respecto, y con indudable malicia, SNYDERS (21) comenta: «Así, en cuanto un tercero desvía mi pensamiento hacia algo distinto a lo que yo había experimentado por mí mismo, deduzco que no tengo la competencia necesaria para comprenderme o dirigirme. Ya no puedo seguir confiando en mí: mi único recurso es abandonarme al «experto» y a sus revelaciones».

LA RELACION EDUCATIVA

Al describir los elementos que definen y caracterizan la relación terapéutica hemos descrito en realidad los que configuran la misma relación educativa. Deberemos establecer, no obstante, algunas matizaciones. Pese a que la situación desde un punto de vista formal es similar, los contenidos y objetivos de una y otra relación son diferentes (22).

Rogers ha abordado de forma más específica el tema del aprendizaje y la enseñanza en tres de sus obras: *La psicoterapia centrada en el cliente*. El proceso de convertirse en persona y *Libertad y Creatividad en la Educación* (23). Al tema educativo se refiere en todas sus obras más importantes. Así en «*Psicoterapia y Relaciones Humanas*» hace alguna alusión, que por cierto fundamenta sus extrapolaciones a la enseñanza: «en la medida que la educación lleva consigo aprendizajes capaces de ejercer una influencia sobre la conducta y la personalidad, presupone la presencia de las condiciones descritas en relación con la terapia» (24). Se reafirma, una vez más, el supuesto de la aplicación de esta teoría a otros campos distintos del de la psicoterapia.

Al definir las características de la relación educativa se encuentran idénticos matices a los requeridos en la relación terapéutica. El enseñante debe experimentar sentimientos de consideración positiva incondicional hacia el alumno, que tiene en sí tanto los motivos como los recursos para llevar a cabo su propio aprendizaje. Dado un clima de libertad, autoexpresión, responsabilidad por parte del alumno, se inducirán **aprendizajes significativos** en el alumno, que sólo en calidad de tales ejercerán influencia real sobre su conducta y su personalidad. Al igual que en la relación terapéutica, el enseñante desaparece en una especie de «ausencia» para que sea el alumno quien formule personalmente sus dificultades, decida por sí mismo el desarrollo del aprendizaje y se haga responsable de sus propios métodos y resultados de trabajo. El enseñante únicamente se hará presente a instancias de los alumnos. Es el famoso principio de la «demanda». Los alumnos, a cuya disposición deberá poner el enseñante distintos materiales y medios de enseñanza, decidirán por cuenta propia cuándo y cómo habrá de intervenir el docente.

(21) Snyders, G., op. cit., pág. 105.

(22) Sobre el concepto de «estructura relacional» y términos afines ver en Rogers, C., op. cit., 1971, páginas 136 y ss.

(23) Rogers, C., *Client Centered Therapy*, Boston Houghton Mifflin, Co. 1951.

— *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1975.

— *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1975.

(24) Rogers, C., op. cit. 1971, pág. 274.

El principio de la demanda y la correlativa «ausencia del enseñante», en su dimensión práctica, han supuesto no pocas falsas interpretaciones, mejor diríamos, realizaciones. Por ello alguno de los más conocidos exégetas rogerianos como PERETTI (25) ha insistido en que el dato fundamental no estriba en una especie de no-directivismo quasi *laissez-faire*, sino en un intento de eludir el fomento de la dependencia. «Respirar y dejar respirar».

En todo caso, lo que aparece claro desde la metodología rogeriana, es un intento de centrar todo el proceso de enseñanza sobre variables relacionales, psicosociales. Un centramiento sobre el cliente; más sobre el aprendizaje que sobre la enseñanza. Al respecto es explícito: «Si centráramos la facilitación del aprendizaje, cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde dentro, estaremos en buen camino...» (26). En este planteamiento viene a coincidir, al menos formalmente, con el resto de alternativas metodológicas que hoy tienden a resaltar más la importancia de los procesos de aprendizaje y del alumno que los procesos de enseñanza y el profesor. En este contexto la consideración de otras variables como el contenido y los objetivos, las técnicas y medios, queda un tanto diluida. En relación con los contenidos, tras constatar la relativización de los mismos y la preeminencia de la cultura valorada subjetivamente, refiere el tan traído y llevado dicho de «aprender a aprender». Aspecto con que es preciso estar de acuerdo en estos momentos en que se insiste en la conveniencia de que el alumno aprenda métodos de trabajo, pero que, creo, no se puede plantear a expensas de los contenidos, si no se quiere caer en un puro formalismo.

A nivel de técnicas sucede una desconsideración similar. Como bien señala YELA (27) en el prólogo a *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, «la gran aportación rogeriana consiste en desenmascarar y rechazar la técnica en cuanto medio de cosificar al otro». Y el mismo Rogers (28) sugiere el contenido instrumental de su «técnica»: «el utensilio principal del terapeuta es su propia personalidad».

Es cierto que la técnica cosifica, sobre todo en determinadas «manos». En todo caso remitir la solución a un utensilio personal no creo que constituya el único procedimiento de abordar la cuestión.

Quizás la síntesis más ordenada de los pensamientos rogerianos sobre la enseñanza se encuentra en una serie de postulados formulados por él mismo y «nacidos de la propia experiencia de enseñanza» (29);

- 1) Mi experiencia me dice que no puede enseñar a otra persona cómo enseñar. En última instancia algo así es inútil.
- 2) Pienso que cualquier cosa que pueda enseñarse a otra persona es relativamente intrascendente, y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta.
- 3) Cada vez estoy más convencido de que sólo me interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta.
- 4) Como consecuencia de lo anterior advierto que he perdido el interés en ser educador.
- 5) Dejaríamos al lado los exámenes, ya que sólo evalúan el aprendizaje de tipo intrascendente. Por lo mismo dejaríamos de calificar con notas y abandonaríamos los títulos para evaluar la eficacia de las personas, puesto que un título señala un fin o la conclusión de algo, mientras que el que aprende sólo se interesa en el proceso continuo de aprender.

Considero que, dentro de las limitaciones de este espacio, estas son las líneas maes-

(25) Peretti, A., Algunas proposiciones sobre la no-directividad. En Ferry y otros, op. cit., 1976, pág. 33.

(26) Rogers, C., Libertad y Creatividad en la Educación, Paidós, Buenos Aires, 1975, pág. 107.

(27) Yela, M., Una psicoterapia de la libertad, Prólogo a «Psicoterapia y Relaciones Humanas», pág. XIX.

(28) Rogers, C., op. cit., 1971, pág. 128.

(29) Rogers, C., El proceso de convertirse en persona, 1974, pág. 243.

tras de la orientación no-directiva en la enseñanza. En los últimos años han venido realizándose multitud de experiencias (30) que no podemos detenernos en evaluar. De ellas se da orientación bibliográfica, por si pudiesen interesar.

VALORACION DE LA TEORIA ROGERIANA A LA LUZ DEL ESQUEMA PROPUESTO

El objetivo que enunciábamos al principio se refería a la inserción del modelo no directivo en un contexto más amplio y el sentido del modelo en tal contexto.

Uno de los niveles por los que, según indicábamos, debe pasar una reflexión sobre el subsistema escolar es el que se refiere a su funcionamiento interno, y dentro de éste el relacionado con la función específica de enseñanza. Creo que en este nivel, y dentro de él en algún aspecto particular, somos deudores de la no-directividad por el hecho de haber puesto de relieve, y con un énfasis especial, la importancia de la dimensión relacional y las características de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza no se resuelve en un puro proceso de emisión-recepción. Es de capital importancia el clima relacional en el que se desarrolla todo el proceso. Clima definido por un conjunto de motivaciones, intereses y percepciones, que tejen una red de interacciones en la que están implicados, con uno u otro signo, docente y discente. Como afirma BOUSQUET (31) «es evidente que los esquemas clásicos de la comunicación (mensaje-técnicas y canal de transmisión-receptor) no son completos, hay que añadir un **buen campo** de comunicación... Por lo tanto la «empatía afectiva», o para no pedir tanto, la ausencia de tensiones graves, es la primera condición para que la enseñanza sea eficaz». En lo que a este aspecto se refiere, podemos pensar que la actitud u orientación no-directiva lleva consigo todo un programa de reflexión, búsqueda y práctica insoslayable.

Otra cosa distinta es abogar por un modelo de enseñanza que agote todos sus recursos en la pura relacionalidad interpersonal, repleta de positividad e incondicionales, y desconocedora de su carácter institucional, y por ellos de las contradicciones y sobre-determinaciones a que está sujeta, y a que responde, de alguna forma, en su funcionamiento.

No se trata de negar lo positivo de la no-directividad, sino de poner al descubierto algunos de sus posibles espejismos. Si se quiere ofrecer un modelo de relación educativa válido a nivel institucional, lo contrario es ilusionar un oasis entre cuatro paredes, no basta dismantelar el poder del profesor, o ponerlo entre paréntesis, en una ausencia del enseñante. Es preciso superar el modelo reducido al nivel psicossociológico y dotarle de la dimensión que le falta. Es decir, una directividad superada, pero al tiempo asumida, debiera suponer la afirmación de que la institución escolar viene definida por un conjunto de funciones y roles, normas y status, que deben distribuirse sin apropiaciones por parte de nadie, sin «plusvalías de poder», como dijera MENDEL y VOGT (32). Y profundizando más el razonamiento se puede afirmar que es difícil pensar en una «no-directividad» en este sentido de autogestión escolar, si ella no funciona en un marco social, también autogestionario.

(30) Entre otras referencias podrían consultarse las siguientes:

— Bany, M. A. y Johnson, L. V., *La dinámica de grupos en educación*. Aguilar, Madrid, 1973.

— Ferry, G., *La pratique du travail en groupe*, Dunod, París, 1970.

— Hameline, D. y Dardeline, M. J., *La libertad de aprender*. (Justificación de la enseñanza no-directiva) Studium, Madrid, 1973.

— Kaye, B. y Rogers, F., *Pédagogie de groupes*, Dunod, París, 1973.

(31) Bousquet, J., *Pedagogía de urgencia para una Universidad en crisis*. Rev. La Educación Hoy, febrero, 1973, pág. 87.

(32) Mendel, G., *El manifiesto de la Educación*. Siglo XXI, Madrid, 1972.