



ALGUNAS IDEAS SOBRE ROGERS Y SU INFLUENCIA EN EDUCACION

Fernando ALBUERNE LOPEZ
Profesor de Psicología de
la Escuela Universitaria de EGB

No se trata de hacer aquí una exposición, aunque fuese esquemática, de la teoría rogeriana. Simplemente se pretende destacar algunos aspectos que pueden interesar en orden a clarificar las ideas de Rogers sobre puntos como no-directividad, client-centered, cualidades de la relación y del terapeuta, etc. Y se intenta este esclarecimiento debido a que con relativa frecuencia circulan opiniones que, aunque parecen tener cierto sabor rogeriano, no responden sin embargo a algunos aspectos de su ideario. Porque si bien es cierto que la idea de no-directividad, por ejemplo, va tomando cuerpo en la tarea y especulación pedagógicas, no deja de ser menos cierto que, en ocasiones, no son tan rogerianas como parecen.

Aunque la obra de Rogers se focaliza principalmente en la teoría y práctica

psicoterapéutica, no por eso deja de lado otros aspectos relacionales como pueden ser los inherentes al propio fenómeno educativo. Por ello, dedicar unas líneas a esbozar algunas de sus ideas quizá pueda ser interesante y/o necesario en orden a centrar opiniones e invitar a una lectura reposada de este autor. La perspectiva de Rogers, aunque criticable en algunos puntos, no deja de ser interesante. Además no revierte sólo en cuestiones terapéuticas, sino también en el campo más amplio de las relaciones humanas en un intento de hacerlas más sanas y fecundas. De ahí que se dirija también «a todos los que se interesan por el problema de la interacción humana y, en particular, a los que se preocupan por salvar al individuo como persona».

Indudablemente un propósito tal no podía —y de hecho no ha podido— quedar ignorado por las Ciencias de la Educación y todo el acontecer pedagógico. Así, se encuentra todo un repertorio de filtrajes didácticos, orientadores, incluso técnicos, etc., en el terreno educacional.

I. ENCUADRE GENERICO

La originalidad de Rogers proviene de la práctica psicoterapéutica. Por ello, lo primero que ha tomado cuerpo ha sido una teoría de la psicoterapia,

en la que se considera la unidad personal en la que se desarrolla todo el proceso psicoterapéutico. No obstante, dicha teoría de la psicoterapia se asienta sobre una teoría de la personalidad para la cual el hombre se encuentra en un proceso de cambio hacia la plenitud y la congruencia, en una palabra, hacia la madurez. Madurez que, a su vez, se inserta en las ideas rogerianas patentizándose en una expansión y ajuste pleno en orden al enriquecimiento del yo; características esenciales de la madurez son la autonomía y la responsabilidad. Finalmente conviene notar que las relaciones humanas juegan un importante papel como condiciones de la madurez; y la relación psicoterapéutica es solamente un caso particular de las relaciones humanas. Estas afectan a campos tan diversos como pueden ser el proceso educativo y de aprendizaje, la vida de familia, la dinámica, dirección y conflicto de grupos, etc.

II. ALGUNOS PRESUPUESTOS GENERALES

a) Psicoterapia no-directiva.

Se utiliza frecuentemente dicha expresión. La no-directividad, en términos muy generales, parece que implicaría un método no directivo, no técnico, no interpretativo y no diagnóstico.

Sin embargo, aunque la no-dirección es parte de este sistema, ya no es totalmente representativa. «La no-dirección —dice M. Kinget— no es la idea fundamental de esta psicoterapia. La abstención por parte del terapeuta de usar directivas es, sin duda, una de sus manifestaciones». Por tanto, la no-dirección no es la idea esencial; como se verá más adelante, será sustituida por la de «client-centered». De todas formas puede ser conveniente precisar un poco la idea de no-dirección. En este sentido, señalaré los siguientes aspectos:

—Aunque externamente exista un parecido entre no-directividad y permisividad total, sin embargo son realidades

y expresiones totalmente diferentes. Mientras la no-directividad implica una «actitud incondicionalmente positiva», la permisividad total es más bien indiferencia, quizá tolerancia despectiva que, además, conlleva un talante negativo. La «inactividad» con que a veces se cataloga el papel del terapeuta no-directivo hay que entenderla no en el sentido de ausencia de actividad, sino como ausencia de actividad *intervencionista*. El terapeuta rogeriano —al menos teóricamente— está comprometido en el proceso de organización del yo, pero al mismo tiempo se cuida de no interferir —perturbando— el proceso de desarrollo del sujeto. Su inactividad es una actividad, diría yo, catalizadora en cuanto que intenta facilitar dicho proceso. Se trata de una actividad no de inhibidor, de perturbador, sino de facilitador. Y esto, sin duda, es algo eminentemente activo.

—La no-dirección en el pensamiento de Rogers difiere de la afirmación de que «todo buen terapeuta es no-directivo». En el pensamiento y práctica rogerianos «la no-dirección se refiere esencialmente a la abstención de juicios de valor». Pero conviene aclarar que esto no es igual a ausencia de la función de juzgar, ya que ésta es una consecuencia necesaria y evidente en toda actividad coherente.

—En cierto sentido la no-dirección no existe. Hay que distinguir ahora entre «directivas» (implica consejos, instrucciones, etc.) y «dirección» (sugiere la idea de orientación o significación).

Por un lado, la acepción de ausencia de directivas lleva consigo que la dirección existe. Por otro, la ausencia de dirección —que implica orientación y estructura— llevaría al vacío. Es en este sentido en el que puede decirse que la no-dirección no existe. M. Kinget resume así esta cuestión: «Toda situación humana implica dirección y, cuanto más importante sea esta situación respecto del yo del sujeto, más elevado, será su potencial de dirección. Toda situación psicoterapéutica está, pues, impregnada de *dirección*»

—es decir, de *significación orientada*— por muy no-directiva que sea la actitud del terapeuta» (Subrayados propios).

b) Psicoterapia centrada en el cliente

En la praxis psicoterapéutica surge un cambio de enfoque. Aparece este giro al observar cómo el comportamiento no-directivo de algunos terapeutas era puramente circunstancial; se reducía a un mero papel, sin reflexionar sobre las actitudes y convicciones que están en la raíz de dicha forma de comportamiento. Partiendo de esas observaciones —discutidas e investigadas previamente—, Rogers concluye que «lo importante en esta psicoterapia no es la ausencia de directividad, sino la presencia, en el terapeuta, de ciertas actitudes respecto al cliente y de una cierta concepción de las relaciones humanas». Por tanto, la esencia reside más en una manera de ser que en una forma de actuar. El comportamiento del terapeuta ha de ser tal que exprese determinadas actitudes y convicciones enraizadas en su personalidad; de otra manera no llegaría a despertar en el sujeto-cliente el proceso de «actualización de sí» o «crecimiento personal». Así, pues, para que la terapia sea fecunda ha de realizarse «en función de la experiencia del cliente». Si el terapeuta quiere ser eficaz, su actitud ha de ser empática respecto de aquél, como se verá al hablar del terapeuta. «Debe esforzarse por sumergirse con el cliente, en el mundo subjetivo de éste». El cliente es el centro; él lleva la iniciativa, en él se centra toda la atención; va a tratar de descubrir él mismo —cierto que con la actitud facilitadora o catalizadora del terapeuta— y lograr él mismo su autonomía personal; llegar a ser una persona responsable. Tomando conciencia de su experiencia personal se pondrá en camino de reorganizar sus actitudes y su conducta posterior.

c) Idea fundamental en la concepción terapéutica rogeriana.

La teoría rogeriana de la personalidad hace hincapié en la situación de

evolución hacia la madurez, notando al mismo tiempo que, merced a la dinámica psíquica, se realiza ese desarrollo intrínseco y autónomo. Brevemente, la idea fundamental es la *capacidad del individuo*. Dicha idea encuentra su explicación teórica en dos enunciados:

1.º «El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado.»

A esto hay que añadir que, además, posee una «tendencia a ejercer esta capacidad».

2.º «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.»

Sobre estas bases, que Rogers matiza convenientemente —aunque ahora no hay lugar para ello en esta visión tremendamente simplificada—, se asienta lo fundamental de la terapia no-directiva y centrada en el cliente, así como su teoría de la personalidad. Quizá se trate de una perspectiva excesivamente optimista del hombre, de la personalidad y la terapia. Sin duda creo que esta es una de las críticas que debe asumir el pensamiento rogeriano. De todas maneras —y moviéndose dentro de sus coordenadas— no parece exagerado hablar de una psicoterapia de la libertad, de la fe y el amor, de la integración de la personalidad. Además, y sin olvidar los posibles puntos criticables, estimo que esta teoría proporciona puntos de vista sumamente útiles no sólo a la psicoterapia, sino también a la educación, a la que dedicaré unas líneas más adelante.

d) La relación terapéutica

Como dice A. Sopena, «la relación es una relación de carácter vital, vivencial, de comunicación más que de información, en que se rehuye la identificación

del uno con el otro, pero en donde se facilita el despertar de lo mejor del cliente en presencia de lo mejor del terapeuta: la capacidad de acuerdo interior del cliente, se despierta ante la realidad del acuerdo interior del terapeuta». Dicha relación supone unos requisitos actitudinales en el terapeuta. Veámoslos brevemente.

1.º *Comprensión*. Supone la aprehensión de lo expresado por el cliente en una actitud de empatía. Comprensión empática que más bien que interpretar los datos, intenta aprehenderlos como el cliente los aprehende y presenta. Ello supone adoptar el marco de referencia del otro, lo cual —entendiéndose— no supone abdicar del propio yo.

2.º *Tolerancia*. Sería algo así como la libertad excepcional concedida al cliente, limitada solamente por la estructura de la situación.

3.º *Respeto*. Se funda esta actitud en que el cliente es un ser único. Respeto por la peculiaridad de la experiencia propia del cliente. Se trata de un respeto incondicional y que se le da al cliente sin más, sin que tenga que hacer nada para merecerlo, porque es gratuito.

4.º *Aceptación*. Puede decirse que ésta surge como una combinación o una fusión de las tres anteriores. Pero conviene señalar que no se trata, ni es igual que aprobación, por cuanto que ésta supone una forma de juicio y valoración. Se acepta al cliente en su totalidad, tal como existe, aquí y ahora. Se acepta a la persona «como sistema dinámico de actitudes y necesidades, en su orientación actual».

e) El terapeuta.

Esta figura requiere una formación especial y ciertos atributos o cualidades personales. Respecto de estos últimos, los reseñaré brevemente.

1.º *Capacidad empática*. Supone capacidad para sumergirse en el mundo de los demás y participar en él, en la medida que lo permitan la comu-

nicación verbal y no verbal. Capacidad de ver el mundo como el otro lo ve. Sensibilidad alterocéntrica.

2.º *Autenticidad o acuerdo interno*. Digamos que este atributo no queda cubierto con lo que podría denominarse «ser buen actor». «Estas nociones se refieren al estado de acuerdo que existe entre la experiencia y su representación en la conciencia del individuo «normal», es decir, que funciona adecuadamente».

3.º *Concepción positiva y liberal del hombre y de las relaciones humanas*. También aquí se trata de modos de pensar y reaccionar enraizados en la personalidad y expresados en un estilo de vida, al igual que en los dos puntos anteriores. Este atributo implica conceder ese margen de confianza de que es merecedor el hombre por el simple hecho de poseer una capacidad para actualizar sus potencialidades, cosa que se logrará si concurren las circunstancias convenientes.

4.º *Madurez emocional*. Implica, por un lado, la capacidad de participar en la tarea de cambio de otra persona, con un respeto total que hace que se la quiera autónoma, responsable e independiente, sin pretender configurar el cambio según la imagen propia de uno mismo; es una especie de generosidad y desprendimiento por parte del terapeuta. Por otro lado, implica también la capacidad de un comportamiento «aséptico» en el establecimiento y mantenimiento de lazos afectivos, pero que, en definitiva, están subordinados a un fin que los supera. Este atributo supone, finalmente, integridad personal y seguridad interna.

5.º *Comprensión de sí mismo*. El que las personas perciban el mundo a través de la óptica de su peculiar forma de ser personal, afecta también al terapeuta. Y si es verdad, como hace notar M. Kinget, que «el utensilio principal del terapeuta es su personalidad», se le impone urgentemente conocerse. Ahora bien, ¿cuál es el tipo de conocimiento que debe poseer? La res-

puesta se da en estos términos: «El funcionamiento óptimo de la personalidad (...) No se trata en absoluto de una imagen intelectual del yo, sino más bien de algo vital y existencial. Es un conocimiento del yo tal como actúa en cada momento en la situación inmediata (...) Es una apertura constante a la experiencia». Esta comprensión de sí permitirá al terapeuta tener un conocimiento exacto de su acción y su eficacia.

III. TEORIA ROGERIANA Y EDUCACION

Traspasar estas ideas generales al terreno educativo, con las matizaciones oportunas, supone un intento de concebir y hacer pedagogía desde perspectivas rogerianas. De hecho tales supuestos tienen ya versiones en el campo educacional. Por otra parte, Rogers mismo indica la posibilidad de transferir lo realizado en el campo de la terapia a la educación. En este sentido —a pesar de ver las posibilidades que esto encierra—, se reconoce la carencia relativa de investigaciones educativas desde la perspectiva rogeriana. No obstante se van sentando hipótesis que sirvan de avance en los modos de pensar y hacer pedagógicos. Así, se dice que el maestro se centrará sobre todo en comprender, más bien que en juzgar al individuo; que el centro del proceso serán los problemas y sentimientos del alumno y no los propios del maestro; se señala también la gran importancia de que el maestro comprenda que el esfuerzo constructivo debe provenir de las fuerzas positivas o activas del alumno, como señala Cantor.

Siguiendo con esta perspectiva, Rogers señala cuáles son los objetivos de la educación. Y en este sentido dirá que es «ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una elección y auto-dirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capaci-

dad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades; que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados».

Podría establecerse una comparación entre estos objetivos educacionales y los propios de la terapia rogeriana. Sin duda se encontraría un paralelismo asombroso; no en vano aquéllos son una prolongación o aplicación de éstos.

En esta línea se tratarán de reproducir —con los matices diferenciales propios de cada situación y tipo de relación— las ideas maestras de la terapia rogeriana en el terreno educativo. Por ejemplo: facilitación del aprendizaje; aprendizaje significativo en orden al desarrollo y supervivencia de la estructura del sí-mismo; reducción de las amenazas al sí-mismo en orden a un aprendizaje más significativo; creación de un clima de aceptación en el aula libre de tensiones emocionales, que permita la expresión de sentimientos y actitudes; la incidencia en la dinámica grupal y el liderazgo; la cuestión de la evaluación rigurosa entendida como autoevaluación, en cuanto que los estudiantes la experimentan como una oportunidad más para crecer, etc.

Se trata de un enfoque que se fundamenta operacionalmente en el supuesto siguiente: «Se puede confiar en el estudiante». Salta a la vista que estamos ante una perspectiva diametralmente opuesta a la de «No se puede confiar en el estudiante», que es la que, de hecho, parece funcionar de manera más generalizada. Por ello, si-

guiendo este último enfoque, el docente ha de motivar, informar, organizar el material, examinar, etc., para obligar al estudiante a que cubra unos programas establecidos. El hacer educativo en una perspectiva rogeriana modificaría profundamente muchos de estos supuestos y actividades. Pienso que, entre otras muchas cosas, se conseguiría un tipo de alumno más independiente del profesor; seguiría existiendo —¡qué duda cabe!— la relación maestro-alumno, pero en un clima de mayor autonomía por parte de éste y más atinado sentido de la autoridad por parte de aquél. Estimo que muchos de los procedimientos educativos fomentan una dependencia excesiva respecto del docente, con la consiguiente ausencia de trabajo personal y adecuado espíritu crítico y colaborador en el alumno. Y, de rechazo, esto puede inducir en el mismo docente comportamientos y actitudes poco maduras —transferencia quizá de la inmadurez del alumno— que se potencian con las del alumnado. En este sentido podrían ir viéndose consecuencias y realizaciones —algunas ya puestas a prueba— para conseguir que la educación sea realmente un proceso liberador, adaptativo, crítico, significativo para la vida y capaz, en la medida que la educación puede realizar esto, de ayudar al hombre a encontrarle sentido a la vida y a encontrarse con sentido en la vida.

Indudablemente, poner en marcha un procedimiento centrado-en-el-alumno, no-directivo, conlleva una dosis nada despreciable de arriesgarse a fracasar, si se tiene en cuenta el modo de enfocar habitualmente las cuestiones educativas. Sin embargo creo que merece la pena correr ese riesgo —sin ingenuidades, por supuesto—, si es que verdaderamente se está de acuerdo en que la crítica de Rogers de que la escuela impide el aprendizaje de lo que realmente importa, tiene visos de probabilidad, o incluso certeza. Porque es posible que bastantes fracasos de los alumnos y desalientos de los profesores tengan, entre otros, motivos que

hacen referencia a la carencia de significado y/o significación de lo que tanto unos como otros hacen habitualmente en las aulas.

Francamente creo que tal perspectiva llevaría consigo una reformulación —quizá una revolución— de la estructura institucional escolar, del modo de ser alumno y de la forma de ser maestro. Todo lo cual no quiere decir que, si, hipotéticamente, la línea centrada-en-el-alumno llegara a ponerse generalizadamente en práctica, ya estarían resueltos todos los problemas. De ningún modo. Se sugiere que quizá esta forma de pensar y hacer pudiera ser beneficiosa en alguna medida, pero nunca en totalidad y vitaliciamente; eso sería, además de ingenuo, idiota.

Tratando de centrar un poco más algunos aspectos educativos, señalaré algunos aspectos educativos a la luz de las ideas de Rogers.

Ante todo, conviene tener presente que el sistema no directivo consiste más bien en una actitud que en una técnica.

a) El educador y la relación educativa

—Podría decirse que uno de los primeros requisitos exigidos a un educador es la «congruencia»; es decir, la necesidad de «ser sí mismo» para que los demás puedan también encontrarse a sí mismos. Creo que en este sentido puede ser altamente revelador el siguiente párrafo de Rogers sobre la autenticidad del docente: «Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a

sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una *persona*, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra. (...) Creo que quizá lo más importante no es que el docente cumpla con el programa o emplee las técnicas audiovisuales más modernas, sino que sea coherente y auténtico en su relación con los estudiantes».

—La relación maestro-alumno responde a la misma regla que toda relación humana auténtica: Hay que desterrar la postura de acogerse a una actitud defensiva, para poder escuchar al otro. Comprender a otro es renunciar a evaluarle; hay que mirarle con voluntad de acogida. Y para ello es necesario el silencio y la aceptación de la propia incapacidad radical. Quizá con estas premisas, entre otras, sea posible iniciar el clima necesario a toda relación humana e intentar poner en juego esa «comprensión empática», esa «consideración positiva incondicional» de que habla Rogers.

—En cierta manera, ningún profesor puede tenerse por no-directivo. Todo él —presencia física, actitudes, comunicaciones, etc.— influyen en el grupo. La neutralidad no existe; y la presencia del profesor tiene un status típico. Desempeña un papel que tradicionalmente los alumnos perciben como directivo; y, sin embargo, se presenta ante ellos con la totalidad de su persona. Aquí tiene lugar la distinción hecha anteriormente entre «ausencia de dirección» y «ausencia de directivas». La segunda fórmula es el elemento básico de un método difícil, pero realizable.

b) La capacidad de cambio

«Considerar a alguien como persona es admitir que posee la capacidad de asumir libremente su propio crecimiento». La persona es susceptible y capaz de cambio. El papel del profesor, del educador, será facilitar —una presencia facilitadora—, posibilitar el cam-

bio positivo y personal del alumno hacia la plenitud, la madurez. La actitud pedagógica se caracterizaría por algo así como una facilitación.

c) El aprendizaje

—Una tal concepción relacional incide sin duda en el acto didáctico. En este sentido, podría encontrarse un vestigio de lo que sea «aprender» en el hecho de la «confrontación con otro». Aprender, pues, se inscribe igualmente en esta dimensión dialógica y le da ese valor bilateral, diría yo, de mutuo enriquecimiento y confluencia de procesos madurativos.

El acto de aprender es eficaz si es significativo en la experiencia subjetiva de quien aprende. Además, a la persona no se la cambia; es ella quien —gracias a una auténtica actividad personal— cambia. En este orden de cosas —enseñar y aprender— Rogers señala:

1) «Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas du tout d'influence significative sur son comportement». 2) Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'à des apprentissages qui exercent une réelle influence sur le comportement». 3) «J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie».

En castellano tenemos dos verbos que encuentran clara aplicación aquí: enseñar y aprender. Puede enseñarse a alguien; pero aprender es el sujeto mismo quien lo lleva a efecto.

—Entonces, ¿aprender sólo? ¿Implica esto ausencia de ayuda?

Rogers entiende por ayuda lo siguiente: «...toda relación en la que al menos una de las partes intenta promover en el otro el crecimiento, el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada. El otro, en

este sentido, puede ser un individuo o un grupo. En otras palabras podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, en una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de éstos». En este sentido, aprender sólo no se opone a presencia de ayuda; en cierta manera la supone. Se diría que nos encontramos ante una pedagogía de la facilitación.

Ahora bien, en este proceso de ayuda, el maestro empeñado en una actividad facilitadora —ayudadora— debe comenzar por ser otro, percibido como otro, con su propia realidad y existencia diferentes (Incidimos de nuevo en aspectos relativos a la relación pedagógica). De ahí, que el maestro que pretenda ayudar a sus alumnos no puede comenzar por identificarse con ellos. (Quizás sea ésta una de las tentaciones de un enfoque desvirtuado de las ideas no-directivas). El hecho, y la condición, de ser adulto-entre-jóvenes es algo necesario para que el grupo progrese y los individuos puedan ser ellos mismos. En pedagogía, ser no-directivo no significa difuminarse en una contemporalización bonachona. Hamelin y Dardelin señalan que ser no-directivo se concilia perfectamente con un ejercicio de la autoridad del adulto *en función de adulto*; «una autoridad que no sea defensa de un privilegio contra el grupo, sino vigilancia para asegurar al grupo un espacio humano suficientemente rico y coherente para que las potencialidades del grupo se puedan expresar en él sin neutralizarse».

Por tanto, ayudar no es lo mismo que dar gusto o evitar complicaciones a los alumnos; tampoco equivale a reemplazar. No en vano, en ocasiones, ayudar consistirá en dejar buscar. Esta pedagogía de la facilitación y de la ayuda implica establecer las condiciones de una experiencia válida para que se realice el aprendizaje del saber, como sugieren Hamelin y Dardelin.

IV. CONCLUSION

Espero que estas ideas, un tanto escasas y quizá algo saltonas, inviten a la lectura reposada de estas perspectivas a través de los escritos de Rogers y de algunas realizaciones inspiradas en su ideario.

No se trata de convertir esto en la panacea universal porque, sencillamente, no lo es. Se trata más bien de entresacar toda una serie de actitudes y presupuestos que podrían hacer de la educación una tarea más efectiva y gratificante tanto para profesores como alumnos. Se trata de intentar establecer algunas de esas condiciones que posibiliten un alumno con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso y con menor tendencia a necesitar ser dirigido por los otros. Y, al mismo tiempo, que ese clima favorezca también un mayor acuerdo interior del docente, un equilibrio más adecuado y una mayor eficacia profesional. En definitiva, poder contribuir a que las relaciones humanas —dentro de las cuales se incluye la educativa— sean cada vez más adecuadas, fecundas y menos amenazadoras en orden a configurar una sociedad más sana con personas más sanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- HAMELIN, D., y DARDELIN, M. J., *La liberté d'apprendre*. Editions Ouvriers. Paris, 1966.
- ROGERS, C. R., *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós. B. Aires, 1972.
- ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. B. Aires, 1974.
- ROGERS, C. R., *Liberté pour apprendre?* Dunod. Paris, 1976.
- ROGERS, C. R., *Grupos de encuentro*. Amorruutu. B. Aires, 1973.
- ROGERS, C. R., y KINGET, M., *Psicoterapia y relaciones humanas (2 vols.)*. Alfaguara. Madrid, 1967.
- SOPENA, A., *Las teorías de Carl Rogers*. Separata «EDUCADORES». 1967.